

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



BATI ANADOLU EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

YIL:2021 CİLT:12 SAYI:2

<http://dergipark.gor.tr/baebd>
e-ISSN: 1308-8971

Sahibi Owner

Tuba GULTEKIN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Tuba GULTEKIN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Editörler

Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Ahmet Murat ELLEZ, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Güzin ÖZYILMAZ, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Yağmur SOYLU, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Sibel ALMELEK İŞMAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Çınla ŞEKER, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Esin UÇAL CANAKAY, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Esra USLU, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Editors

Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Ahmet Murat ELLEZ, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Güzin ÖZYILMAZ, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Yağmur SOYLU, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Sibel ALMELEK ISMAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Cinla SEKER, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Esin UCAL CANAKAY, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Esra USLU, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Alan Editörleri

Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Elif Buğra DEMİR, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Suat TÜRKOGUZ, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Ahmet Murat ELLEZ, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Semiha ŞAHİN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Fatma Ebru İKİZ, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Mümtaz Hakan SAKAR, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Çınla ŞEKER, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Ali GÜNAY BALIM, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Gül ÜNAL ÇOBAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Serap ÇALIŞKAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Berna CANTÜRK GÜNHAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Melike YİĞİT KOYUNKAYA, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Melis Arzu UYULGAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Ayşe Dolunay SARICA, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Rukiye Günseli YILDIRIM, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Tuncay CANBULAT, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Raziye ÇAKICIOĞLU OBAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Banu ÇULHA ÖZBAŞ, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Ercan UYANIK, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Nevin AKKAYA, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Sabahattin ÇAĞIN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Kuthan KAHRAMANTÜRK, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Duygu ÖZTİN PASSERAT, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Fatma Feryal ÇUBUKÇU, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
İrem ÇOMOĞLU, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Editors in Chief

Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Elif Buğra KUZU DEMİR, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Suat TÜRKOGUZ, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Ahmet Murat ELLEZ, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Semiha ŞAHİN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Fatma Ebru İKİZ, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Mumtaz Hakan SAKAR, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Çınla ŞEKER, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Ali GÜNAY BALIM, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Gül ÜNAL ÇOBAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Serap ÇALIŞKAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Berna CANTÜRK GÜNHAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Melike YİĞİT KOYUNKAYA, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Melis Arzu UYULGAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Ayşe Dolunay SARICA, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Rukiye Günseli YILDIRIM, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Tuncay CANBULAT, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Raziye ÇAKICIOĞLU OBAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Banu ÇULHA ÖZBAŞ, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Ercan UYANIK, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Nevin AKKAYA, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Sabahattin ÇAĞIN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Kuthan KAHRAMANTÜRK, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Duygu ÖZTİN PASSERAT, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Fatma Feryal ÇUBUKÇU, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
İrem ÇOMOĞLU, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Yayın Kurulu

Selahattin AVŞAROĞLU, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Hüseyin ELMAS, Gazi Üniversitesi
Fatih BAŞBUĞ, Akdeniz Üniversitesi
Bilgehan GÜLTEKİN, Ege Üniversitesi
Nejat İRA, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Aslı UZ BAŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi
Ali MEYDAN, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Osman Ferda BEYTEKİN, Ege Üniversitesi
Sibel ALMELEK İŞMAN, Dokuz Eylül Üniversitesi
Elçin DOĞAN GÜRBÜZER, Ege Üniversitesi

Editorial Board Members

Selahattin AVSAROGLU, Necmettin Erbakan University
Huseyin ELMAS, Gazi University
Fatih BASBUG, Akdeniz University
Bilgehan GULTEKIN, Ege University
Nejat IRA, Çanakkale Onsekiz Mart University
Asli UZ BAS, Dokuz Eylul University
Ali MEYDAN, Nevşehir Hacı Bektaş Veli University
Osman Ferda BEYTEKIN, Ege University
Sibel ALMELEK ISMAN, Dokuz Eylul University
Elcin DOGAN GURBUZER, Ege University

İngilizce Redaksiyon

Esin KUMLU, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Berna GÜRYAY, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Gülşah KÜLEKÇİ, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Proofreading

Esin KUMLU, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Berna GÜRYAY, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Gülşah KÜLEKÇİ, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Mizanpaj

Bahar SOĞUKKUYU, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Yurdagül KILIÇ GÜNDÜZ, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Hakan ERKAN, DEU Buca Eğitim Fak.

Layout

Bahar SOĞUKKUYU, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Yurdagül KILIÇ GÜNDÜZ, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Hakan ERKAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Web Desteği Web Support
Hakan ERKAN, DEU Buca Eğitim Fak. Hakan ERKAN, DEU Buca Faculty of Educ., Izmir

© Dokuz Eylöl Üniversitesi 2020 e-ISSN: 1308-8971
Haziran ve Aralık aylarında yayınlanan hakemli bir dergidir.
A refereed journal published in June and December.

**Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi Türk Eğitim İndeksi (2018-)ve TR Dizin (2018-) tarafından taranmaktadır.
Western Anatolia Journal of EducationalSciences is indexedin The Index of TurkishEducation (2018-) and TR Dizin (2018-).**

Tüm hakları saklıdır. BAEBD 'de çıkan makalelerin hiçbir parçası,
yazılı izin alınmadan kullanılamaz. Dergide yayınlanan makalelerin
içeriğinden ve etik kurallara uygunluğundan yazarlar sorumludur.

*AllRightsReserved. No part of the BAEBD articlesmay be
usedwithoutwrittenpermission.
Thewritersareresponsibleforthecontent of thearticlespublished in
thejournalandfortheircompliancewithethicalrules.*

İçindekiler / Contents

Editörler'den/ Editorial			vii
Bu Sayının Hakemleri / List of Referees			Viii
Araştırma Makalesi / Research Article	Türkiye Üniversitelerinde Dramatik Yazarlık Eğitimi: Nitel Bir Durum Çalışması Dramatic Writing Education in Turkish Universities: A Qualitative Case Study	Ezgi Deniz ALPAN, Özlem BELKİS, Hatice ŞAŞMAZ, Yunus Emre GÜMÜŞ, Yasemin Sevim SALMAN	357-373
Araştırma Makalesi / Research Article	Sokratik Sorgulama Yöntemine Dayalı Geliştirilen Fen Etkinliklerinin Uygulanabilirliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri Teachers' Opinions about the Applicability of Science Activities Developed Based on Socratic Questioning Method	İdris AKTAŞ, Orhan KARAMUSTAFAOĞLU	374-405
Araştırma Makalesi / Research Article	Matematik Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyon Yaklaşımlarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Enstrümantal Orkestrasyon Çerçevesinde İncelenmesi Investigation of Mathematics Teachers' Technology Integration Approaches from Instrumental Orchestration Perspective Based on Teachers' Views	Seyfettin ALAN, Hatice AKKOÇ, Sibel YEŞİLDERE İMRE, Tuğçe KOZAKLI ÜLGER	406-431
Araştırma Makalesi / Research Article	Yapay Zekâ Temalı Sosyobilimsel Konu Öğretiminin İlkokul Öğrencilerinin Problem Çözme ve Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi The Effect of Socioscientific Issues Teaching on Primary School Students on Problem Solving and Creative Writing Skills in the Theme of Artificial Intelligence	Sümeyye SOYDEMİR BOR, Menşure ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN	432-446
Araştırma Makalesi / Research Article	MEB 2023 Vizyonundaki İmam Hatip Ortaokulları ve Liseleri ile İlgili Hedeflere İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri Teachers' and Administrators' Opinions Regarding the Objectives Related to Imam Hatip Secondary and High Schools in MEB 2023 Vision	Kaya YILMAZ, Büşra ELÇİÇEĞİ, Çağlar ACAR	447-468
Araştırma Makalesi / Research Article	Çoğulculuk ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları (1924-2018): Eleştirel Bir Analiz Pluralism and Social Studies Curricula (1924-2018): A Critical Analysis	Mustafa CEYLAN, Hünkar KORKMAZ	469-499
Araştırma Makalesi / Research Article	Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Becerileri ve Özyeterliklerine İlişkin Görüşleri Opinions of Counselor Candidates on Counseling Skills and Self-Efficacy	Büşra EMÜL, Fatma Selda ÖZ SOYSAL	500-514
Araştırma Makalesi / Research Article	Okullarda Sosyal Adalet Liderliği: Bir Karma Yöntem Çalışması Social Justice Leadership in Schools: A Study of Mixed Methods	Muhammet İbrahim AKYÜREK	515-535
Derleme Makale / Review Article	Ebeveyn ve Öğretmen Algılarına Göre Covid-19 Pandemisinin Erken Çocukluk Dönemine Yansımaları: Bir Meta-Sentez Çalışması Reflections of the Covid-19 Pandemic on Early Childhood According to Parents and Teacher Perceptions: A Meta-Synthesis Study	Esra AKGÜL, Gözde ÖZENÇ İRA	536-557

Araştırma Makalesi / Research Article	Geleneksel Çocuk Oyunlarının Değerler Eğitimindeki Rolünün Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi Evaluation of the Role of Traditional Children's Games in Values Education in Terms of Classroom Teachers' Views	Sibel OĞUZ HAÇAT, Mehmet TOPAL	558-575
Araştırma Makalesi / Research Article	Maddenin Tanecikli Yapısı ile İlgili Kavram Yanılgılarının Tespiti Detecting Misconceptions Regarding the Particulate Structure of Matter	Ece ALTAY, Ali Günay BALIM	576-592
Araştırma Makalesi / Research Article	Öğretmen Görüşlerine Göre Covid- 19 Salgınının Türkçe Eğitiminde Temel Dil Becerilerini Edinim Sürecine Etkisi1 The Effect of the Covid-19 Pandemic on the Acquisition of Basic Language Skills in Turkish Education According the Teachers' Views	Fatma SUSAR KIRMIZI, İbrahim Halil YURDAKAL	593-610
Araştırma Makalesi/ Research Article	10. Sınıf Öğrencilerinin Kimya Dersi "Doğa ve Kimya" Ünitesi ile İlgili Kavramaları ve Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi Examination of 10th Grade Students' Conceptions and Knowledge Levels concerning "Nature and Chemistry" Unit of Chemistry Course	Olca GÜNEŞ YAZAR, Canan NAKİBOĞLU	594-629
Derleme Makale / Review Article	İşbirlikli Öğrenme-Öğretme Yaklaşımına Yönelik Bir Derleme Çalışması A Compilation Study on The Collaborative Learning-Teaching Approach	Seher ÇETİNKAYA, Tuğçe DURMUŞ	630-649
Araştırma Makalesi / Research Article	Farklı Akustik Ortamların Çalgı Performansına Etkisinin İncelenmesi Investigation of The Effects of Different Acoustic Environments on Instrument Performance	Alper DEMİRAY, Yavuz DURAK	650-672
Araştırma Makalesi / Research Article	Acil Uzaktan Eğitimden Ne Öğrendik? Öğrenci ve Öğretim Elemanı Görüşlerinin Karşılaştırılması What Have We Learnt from Emergency Distance Education? Comparison of Student and Instructor Views	Nükhet HOTAR, Mehmet Ali ÖZCAN, Bahar BARAN, Şirin Nur YACI, Emre KARAGÖZ	673-690
Derleme Makale/ Review Article	A Critical Review of Reflective Practices in Pre-Service ELT Context: The Turkey Case İngilizce Öğretmenliği Bağlamında Yansıtıcı Uygulamaların Eleştirel Bir İncelemesi: Türkiye Örneği	Saadet KORUCU KIŞ, Ceyhun YÜKSELİR	691-704
Araştırma Makalesi / Research Article	Qualities of an Effective Orff Schulwerk Teacher: Analysis of Participants Feedback	Banu ÖZEVİN	705-716

Araştırma Makalesi / Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin TÜBİTAK 4006 Proje Deneyimlerinden Yansımalar: Sorunlar ve Çözüm Önerileri Research Article	Elif TORUN, Mehmet AKPINAR	717-741
Araştırma Makalesi / Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Öğretiminde Çocuk Edebiyatı İle Yapılandırılmış Dramaya İlişkin Görüşleri Research Article	Ayşegül GÜLCÜ, Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ	742-768
Araştırma Makalesi / Öğretim Teknolojisi Algısındaki Değişim Durumunun İncelenmesi: Metaforik Bir Çalışma Research Article	Salih BİRİŞÇİ	769-785
Araştırma Makalesi / 9.Sınıf Matematik Ders Kitabındaki Üçgenler Ünitesinin Çoklu Temsiller Bağlamında İncelenmesi Research Article	Deniz EROĞLU, Burcu AKKUŞ	786-804
Araştırma Makalesi / Covid-19 Sürecinde Örgütsel Bağlılık: Öğretmenler Üzerine İlişkisel Bir Analiz Research Article	Merve ATAÇ	805-819

Editörler'den

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi'nin değerli okuyucuları,

2021 yılının Aralık sayısını yayınlamanın heyecanını yaşıyoruz. Makalelere DOI numarası atanmakta ve BAEBD'de yayınlanan makalelerin orijinal halinin ve kaynağın uygun şekilde alıntılanması koşuluyla, çalışmanın kopyalanmasına, yeniden dağıtılmasına ve uyarlanmasına izin verecek şekilde "Creative Commons Attribution 4.0 Uluslararası Lisansı" kapsamında lisanslanmaktadır.

Bu sayıda emeği geçen editörler, yardımcı editörler, mizanpaj editörleri, hakem ve yazarlarımıza değerli katkıları için teşekkür ediyoruz. Yeni sayımızdaki makalelerin alanyazınına bilimsel katkı sağlamasını umut ediyor ve saygılarımızı sunuyoruz.

2022 yılı Haziran sayımızda buluşmak dileğiyle.

Editör Kurulu adına

Doç. Dr. Hadiye Küçükkaragöz

Dr. Öğretim Üyesi Ahmet Murat Ellez

Bu Sayının Hakemleri (Cilt 12-Sayı 2-Aralık 2021) / List of Referees (Volume 12-Issue 2-December 2021)

Prof. Dr. Aynur Kolburan Geçer	Kocaeli Üniversitesi
Prof. Dr. Ebru İkiz	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Emel Özdemir Erdoğan	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Ercan Akpınar	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma Susar Kırmızı	Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Hilal Aktamış	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Yılmazlar	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Nevzat Gümüş	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Sabahattin Çiftçi	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Şerife Ak	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Ali Türkel	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Arzu Taşdelen	Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Betül Meydan	Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Didem İnel Ekici	Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Gamze Elif Tanınmış	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Elif Buğra Kuzu Demir	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Fatma Selda Öz Soysal	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Harun Çelik	Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Harun Şahin	Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. İrem Çomoğlu	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Melis Arzu Uyulgan	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Necla Fırat	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Nejat İra	Kocaeli Üniversitesi
Doç. Dr. Oğuz Arıcı	İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. Oğuz Çetin	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Doç. Dr. Orkide Bakalim	İzmir Demokrasi Üniversitesi
Doç. Dr. Yakup Alper Varış	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Zerrin Yanıkkaya	Maltepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Barış Çukurbaşı	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Bekir Emiroğlu	İzmir Katip Çelebi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Davut Sarıtaş	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Emre Ev Çimen	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Esin Kumlu	Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gülay Bozkurt	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gülcihan Yazçayır	Uludağ Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şükrü Türköz	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tansu Mutlu Çaykuş	Ankara Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tuğçe Günter	Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yıldızay Ayyıldız	Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yüksel Girgin	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Ulaş İlic	Pamukkale Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Üzeyir Emre Kıyak	Uludağ Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Zeki Özen	Ankara Üniversitesi

DEÜ. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 35150, Buca/ İzmir, (Turkey).

Tel: +90 (0) 232 301 2503; Fax: +90 (0) 232 420 6045


web:<http://dergipark.org.tr/baebd>

e-mail: editorbaed@gmail.com





Türkiye Üniversitelerinde Dramatik Yazarlık Eğitimi: Nitel Bir Durum Çalışması¹


Dramatic Writing Education in Turkish Universities: A Qualitative Case Study

Ezgi Deniz ALPAN , Arş. Gör. Dr., Atatürk Üniversitesi, ezgidenizalpan@gmail.com

Özlem BELKIS , Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, ozlem.belkis@deu.edu.tr

Hatice ŞAŞMAZ , Arş. Gör., Düzce Üniversitesi, gmhaticeyilmaz@gmail.com

Yunus Emre GÜMÜŞ , Arş. Gör., Dokuz Eylül Üniversitesi, yegumus@gmail.com

Yasemin Sevim SALMAN , Dr. Öğr. Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, yasemin.sevim@deu.edu.tr

Alpan, E. D., Belkis, Ö., Şaşmaz, H., Gümüş, Y. E. ve Salman, Y. S. (2021). Türkiye Üniversitelerinde Dramatik Yazarlık Eğitimi: Nitel Bir Durum Çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (2), 357-373.

Geliş tarihi: 30.05.2021

Kabul tarihi: 06.07.2021

Yayımlanma tarihi: 28.12.2021

Öz. Dramatik yazarlık, sahne sanatları eğitiminin oyunculuk ve sahne tasarımı ile birlikte temel taşlarından biridir. Günümüzde bu eğitim, tiyatro estetiğinin değişim ve dönüşümüne paralel olarak sürdürülmektedir. Türkiye’de 1964’te başlayan lisans düzeyindeki tiyatro eğitiminin içinde dramatik yazarlık alanı da bulunmakta, bugün de lisans düzeyinde Ankara Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi ve Yüzüncü Yıl Üniversitesi olmak üzere sekiz üniversitede sürdürülmektedir. Eğitimin iyileştirilme ve güncellenmeye ihtiyaç duyan doğası, bir tartışma zemini oluşturulması için var olan koşulların bilinmesini zorunlu kılar. Desteğe ihtiyaç duyulan ya da güçlü alanların keşfedilmesi bu anlamda önemlidir. Bu çalışma Türkiye’deki Dramatik Yazarlık Eğitiminin halihazırdaki koşullarını incelemek ve temel demografiyi oluşturmak, muhtemel bir tartışmaya zemin sunmak amacıyla taşımaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi, durum çalışması deseninde kullanılmıştır. Araştırmaya Dramatik Yazarlık Eğitimi aktif olarak sürdüren yedi üniversite katılmıştır. Derinlemesine yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanan veriler hazırlık, çözümleme ve kodlama olmak üzere üç aşamada çözümlenmiştir. Bulgular araştırma soruları bağlamında birimlerin kuruluşları ile kadro, kontenjan, mekân yeterlilikleri bağlamında örneklenerek sunulmuştur. Araştırmanın sonuçları, Dramatik Yazarlık Eğitiminde ders mekanlarının sayısal ve işlevsel olarak ihtiyacı karşılamadığını, ilgili birimlere tahsis edilmiş kadroların yetersiz olduğunu, öğrenci kontenjanlarının az ya fazla olmasının eğitimi doğrudan etkilediğini göstermiştir. Ayrıca birimlerin, staj ve pratik çalışma faaliyetlerini öğrencilerin kariyer gelişimleri açısından başat bir öge olarak gördükleri de anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dramatik yazarlık, Dramatik yazarlık eğitimi, Sahne sanatları, Oyun yazarlığı, Yaratıcı yazarlık

¹ Bu makale, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi tarafından 28-29 Mayıs 2021 tarihlerinde düzenlenen UBEST - 2. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumu’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Abstract. Dramatic writing is one of the foundations of performing arts education, along with acting and stage design. Today, this education continues with the change and transformation of theater aesthetics. Dramatic writing department is also included in the undergraduate theater education that started in 1964 in Turkey. Today, this education is carried out at the undergraduate level in eight universities: Ankara University, Ataturk University, Dokuz Eylul University, Istanbul University, Kocaeli University, Suleyman Demirel University, Uludag University and Yuzuncu Yil University. The nature of education, which needs improvement and updating, necessitates knowing the existing conditions in order to create a discussion. It is important to discover areas of strength or need for support. This study aims to examine the current conditions of dramatic writing education in Turkey, to establish the basic demographics and to provide a basis for a possible discussion. In the research, the qualitative research method was used in the case study design. Seven universities actively pursuing dramatic writing education participated in the study. The data collected through in-depth semi-structured interviews were analyzed in three stages as preparation, analysis and coding. Results; within the scope of the research questions, the organizations of the units and the academic staff, quota, and class qualifications were presented with examples. The results of the research showed that the classrooms for dramatic writing education do not supply needs numerically and functionally, the academic staff allocated to the relevant departments are insufficient, and the less or more student quotas directly affect the education.

Keywords: Dramatic writing, Dramatic writing education, Performing arts, Playwriting, Creative writing.

Extended Abstract

Introduction. In Turkey, the first playwriting courses began to be given at Ankara University in 1964 and Ege University in 1976. Today, dramatic writing education continues in eight different universities. Dramatic writing education in our country has a lag of almost half a century when compared to the examples in the world. However, the process that has passed since the beginning of education is an effective period for some of its components to wear out and lose their function in the face of developing technology and transforming social conditions. The limited research in this area also indicates the need for renewal in dramatic writing education programs within the framework of the requirements of contemporary education. The nature of education that needs improvement and updating necessitates knowledge of the existing conditions in order to establish a discussion base. This study aims to examine the current conditions of dramatic writing education in Turkey and to establish the basic demographics and thus to lay the groundwork for a possible discussion. In the research, a due diligence was made by determining the institutional opportunities and needs of dramatic writing education at the undergraduate level. In this context, the basic research question is: *“What are the institutional opportunities and needs of the academic departments that provide dramatic writing education in Turkey?”*. The sub-questions of the research were planned as follows:

- When and by whom were the departments established?
- What is the current academic staff and staff structure of the departments?
- What are the classroom facilities of the departments?
- What are the departments strategies for preparing and monitoring the curriculum?
- What are the views and approaches of the departments regarding the number of quotas?
- What are the career development supports offered to students?
- How are relations with alumni maintained?
- What are the institutional needs of dramatic writing education?

Method. In this research, the qualitative research method was used in the case study design. The 2019 fall semester education conditions of academic departments that provide undergraduate dramatic writing education in Turkey were determined as the situation, and Creswell's (2013) research procedure was adopted. Seven academic departments that provide dramatic writing education at the undergraduate level in Turkey participated in the research. The data were collected through structured in-depth interviews consisting of nine questions with the heads of departments or heads of branches of the academic units that make up the study group. Total interview time lasted 380 minutes. These interviews were recorded with the permission of the participants, deciphered by the researchers who conducted the interview, and prepared for analysis. The collected data were analyzed in the context of the research questions with a horizontal understanding by two researchers with collaborative coding.

Results. Classrooms were found insufficient in number and inappropriate in arrangement. For dramatic writing lessons, it was stated that not standard classrooms such as lecture halls or classrooms, but a circular order where face-to-face and non-hierarchical communication is possible is more appropriate. It was also stated as a necessity that the dramatic writing lessons are held on stage from time to time. In addition, the participants emphasized that it is important for students to own their classrooms or studios and feel a sense of belonging. The academic staff of the academic departments that provide dramatic writing education are found to be insufficient. Instructors who teach in this branch also give theoretical lectures. Thus, as the course hour load of the instructors increases, their efficiency decreases and their academic progress slows down. More teaching staff is needed to improve the education.

Participants stated that the number of student quotas was changed without obtaining opinions from the departments. It has been stated that the ideal number of students for dramatic writing education is ten or twelve. This number is important in terms of evaluating the studies in detail, creating a discussion environment, and allocating time for each student. Thus, it is concluded that the studies are not in the desired quantity and quality. Another point that is emphasized is that the number of applications has decreased over the years. Another point mentioned about the quota is the determination of the candidate profile. It was stated that the majority of applicants did not have the intellectual depth and interest needed for arts education.

It has been observed that the four-year plan for dramatic writing lessons is prepared and maintained with a similar approach in all departments. Career development supports offered to students are student exchange programs, internship and practical work activities and vocational activities. Erasmus programme seems to be weak due to the lack of foreign language. Practical studies and internships reveal that dramatic writing education is seen as a practical education, and that not only text production, but also stage practices and professional performing arts practice are considered important in the career development of students.

Discussion and Conclusion. It can be suggested to arrange classes that allow for a circular seating arrangement that does not have a hierarchical order for dramatic writing education. It also can be suggested to increase the number of teaching staff in order to improve dramatic writing education. In order to increase the quality of the education, the opinions of the departments should be taken into account in arranging the quotas, and the quotas should be limited to ten or twelve. In addition, it can be suggested to inform about the dramatic writing profession within the career planning studies at the high school level. Discovering new fields of study in dramatic writing education, along with the new possibilities of performing arts, and including them in the scope of education is one of the points that can be recommended. Collaboration of departments with arts organizations and institutions will improve the quality of education and students.

Considering that the topics in the study are directly related to learning performance, it is necessary to review the problems in dramatic writing education and to find solutions by discussing them with academic meetings or workshops.

Giriş

Ülkemizde 1964 yılında Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi çatısı altında başlayan akademik düzeydeki Dramatik Yazarlık Eğitimi 57 yıllık bir geçmişe sahiptir (Nutku, 1983). Dünyadaki örneklerle kıyaslandığında ülkemizdeki eğitim neredeyse yarım yüzyıllık bir gecikmeye sahip olsa da aradan geçen zamanın eğitimde bir standart yaratmak için yeterli olduğu söylenebilir. Bununla beraber yarım yüz yıllık sürecin gelişen teknolojiler ve dönüşen toplumsal koşullar karşısında programın bazı bileşenlerinin eskiyip işlevini yitirmesi için de etkili bir süre olduğunu belirtmek gerekir (Demirel, 2015). Eğitim, doğası gereği geliştirilmeye, güncellenmeye ihtiyaç duyan bir yapıdır. Alanda yapılan sınırlı sayıdaki çalışma da Dramatik Yazarlık Eğitim programlarında çağdaş eğitimin gereklilikleri çerçevesinde yenilenme ihtiyacına işaret etmekte, eğitim programlarının karşılaştırmalı olarak irdelenmesinin bu konuda önemli bir başlangıç olacağı belirtilmektedir (Belkıs, Gümüş, Şaşmaz ve Alpan, 2019).

Birçok alanda olduğu gibi eğitim bilimleri alanında da araştırma geliştirme çalışmalarının hız kazanmasıyla birlikte planlama, geliştirme, hedef belirleme, organizasyon, yaygınlaştırma kavramları öne çıkmaktadır (Demirel, 2015). Ülkemizde ve dünyada yaşanan teknolojik gelişmelerin kuram ve uygulama arasındaki makasın gittikçe açılmasına neden olduğu söylenebilir. Bu sorunu odağa alan tüm programlarda stratejik planlamalar ve geleceğe yönelik iyileştirmeler çağdaş eğitimin doğal bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Küresel pandemi nedeniyle zorunlu olarak geçilen uzaktan eğitim süreci dijital araçların eğitimdeki önemini yeniden gözler önüne sermekle kalmamış eğitimde program iyileştirmenin rotasını da belirlemiştir. Özellikle değişen toplumsal, kültürel ve teknolojik gelişmeler çerçevesinde kuram ve uygulama arasındaki bağın canlı tutulması çağdaş eğitimin öncelikleri arasına girmiştir. Bu bağlamda dramatik yazarlık programlarının mevcut fiziksel koşullarının belirlenmesi çağın isterlerine uygun program iyileştirmenin ilk adımı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dramatik yazarlık ve yazarlık eğitimi bağlamında alan yazına bakıldığında çalışmaların daha çok “yazma” üzerine odaklandığı görülür. Türkiye’de yazarlık üzerine üretilen ilk eserler, dersi veren akademisyenler tarafından, dramatik metnin özellikleri ve tema, olay dizisi, kişileştirme, aksiyon gibi dramatik unsurların açıklandığı çalışmalardır (Özakman, 2001; Nutku, H., 1999; Nutku, Ö., 1965; 1960). Tiyatro Araştırmaları Enstitüsü’nün ilk sempozyumu da “Tiyatro Öğretimi ve Eğitimi” başlığıyla gerçekleştirilmiş, akademide ve uygulamada yer alan tiyatro insanları bir araya gelmiştir (Tiyatro Araştırmaları Dergisi, 1978). Son yıllarda oyun yazarlığına ilişkin teknik ve güncel yaklaşımların irdelendiği çalışmalar (Belkıs, 2020; Arıcı, 2020) kadar, Dramatik Yazarlık Eğitimi üzerine yerel ve ulusal araştırmaların yapıldığı araştırmalar (Belkıs ve Şaşmaz vd., 2019; Belkıs ve Gümüş vd., 2019) da dikkati çekmektedir. Eğitim, psikoloji, edebiyat, sinema gibi alanlarla oyun yazarlığını kesiştiren disiplinlerarası yaklaşımlar taşıyan çalışmalar da alan yazında dikkati çekmektedir (Belkıs ve Gümüş, 2020; Bıçakçı, 2017; Gülsoy, 2013).

Dramatik Yazarlık Eğitimi farklı açılardan araştırılmaktadır; geliştirilmesi için verimli ve anlamlı tartışmalara ihtiyaç vardır. Bu tartışmaların üretilebilmesi içinse öncelikle halihazırdaki olanakların araştırılarak ortaya konulması gerekmektedir. Tüm bunlardan yola çıkarak araştırmamızın amacı, lisans düzeyinde Dramatik Yazarlık Eğitiminin kurumsal olanak ve ihtiyaçlarını belirleyerek bir durum tespiti yapmak olarak belirlenmiştir. Araştırmada kurumsal yapıya ilişkin mevcut demografik verilerin toplanması, böylece yukarıda belirtilen ihtiyacın karşılanmasına katkıda bulunmak hedeflenmiştir. Bu bağlamda temel araştırma sorusu “Dramatik Yazarlık Eğitimi sürdüren akademik birimlerin kurumsal olanak ve ihtiyaçları nelerdir?” olarak ortaya konmuş, alt araştırma soruları ise şöyle planlanmıştır:

- Birimler ne zaman ve kimler tarafından kurulmuşlardır?

- Birimlerin mevcut öğretim elemanı ve kadro yapısı nasıldır?
- Birimlerin mekânsal olanakları nelerdir?
- Birimlerin program hazırlama ve izleme stratejileri nasıldır?
- Birimlerin kontenjan sayısına ilişkin görüş ve yaklaşımları nasıldır?
- Öğrencilere eğitim içinde sunulan kariyer geliştirme destekleri nelerdir?
- Mezunlarla ilişkiler nasıl sürdürülmektedir?
- Dramatik Yazarlık Eğitiminin kurumsal bağlamda ihtiyaçları nelerdir?

Yöntem

Araştırmamızda nitel araştırma yöntemi, durum çalışması deseninde kullanılmıştır. Nitel araştırma sosyal yaşamın doğasını incelemek için kullanılan çeşitli yaklaşımların genel adıdır. Saldaña (2011) nitel araştırmayı bir şemsiye kavram olarak nitelendirmiş, veriyi toplama ve analiz etmede sayısal olmayan yöntemlerin kullanılması olarak çerçevelemiştir. Saldaña'ya göre transkripsiyonu yapılmış görüşmeler, saha notları, sanat eserleri, fotoğraf, video kayıtları, internet siteleri ve insan deneyimlerini içeren her türlü belge nitel araştırmaların kaynaklarıdır.

Nitel araştırmalar konunun odak noktasına ve konunun ihtiyacı olan araştırma yaklaşımına göre (oto)etnografi, anlatı, durum, fenomenoloji, gömülü kuram gibi çeşitlilik gösterirler. Burada hem uzmanların kendi kullandıkları terimlerde hem de dilimize yapılan çevirilerde farklı ifadelerle karşılaşılabilir. Nitel yaklaşımları Saldaña'nın (2011) tür (*genre*), Creswell'in (2013) desen (*design*) olarak nitelemesi; *grounded theory*'nin gömülü kuram, kuram oluşturma ve *case study*'nin de örnek olay, durum çalışması olarak farklı şekillerde çevrildiği hatırlanabilir.

Bu araştırmada durum çalışması (*case study*) deseni kullanılmıştır. Saldaña (2011) durum çalışmasının ayırıcı özelliğinin analizin tek bir birime –bir kişi, bir grup, bir olay, bir organizasyon, vb.– odaklanmak olduğunu; amacın bir tartışma üretmek değil, seçilen odağı derinlemesine incelemek olduğunu belirtmiştir. Buradan hareketle çalışmamızda Türkiye'de lisans düzeyinde Dramatik Yazarlık Eğitimi veren akademik birimlerin 2019 güz dönemi eğitim koşulları durum olarak saptanmış, Creswell'in (2013) araştırma prosedürü benimsenmiştir. Bu prosedüre göre araştırma probleminin durum çalışması yaklaşımına uygunluğu sınanmış, durum belirlenmiş, veri toplama stratejilerine ve analiz yaklaşımına karar verilerek yorumlama süreçleri izlenmiştir. Buna göre araştırmanın yöntemsel yapılandırması şöyle kurgulanmıştır:

Çalışma Grubu ve Verilerin Toplanması

Bu araştırmaya Türkiye'de lisans düzeyinde Dramatik Yazarlık Eğitimi veren 8 üniversitenin akademik biriminden 7'si katılmıştır. Çalışma grubunu Ankara Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi oluşturmaktadır. Çalışmanın bilgi kaynağı teknik ve birim yöneticilerinden alınan bilgidir. Birimlere ilişkin demografi, birim yöneticilerinden doğrudan alınmıştır. Yöntemsel olarak görüş inceleme, deneyim paylaşımı bağlamında fenomenolojik bir çalışma olmadığından, birim yöneticilerinden toplanan veriler yeterli görülmüştür. Veriler, çalışma grubunu oluşturan akademik birimlerin bölüm başkanları veya anasanat dalı başkanları ile dokuz sorudan oluşan yapılandırılmış derinlemesine görüşmelerle toplanmıştır. 4 bölüm başkanı ile 210 dakika, 2 ana sanat dalı başkanı ile 150 dakika, 1 öğretim görevlisi ile 20 dakika olmak üzere toplam 380 dakika görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeler katılımcıların izniyle kaydedilmiş, görüşmeyi gerçekleştiren araştırmacılar tarafından deşifre edilmiş, analiz için hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler araştırma soruları bağlamında yatay bir anlayışla iki araştırmacı tarafından işbirlikli kodlama ile analiz edilmiştir. İşbirlikli kodlama, araştırma ekibi içindeki birden fazla araştırmacının veri üzerinde birlikte çalışmaları ve içeriğin irdelenmesidir. Süreçte, Saldaña'nın (2019) getirdiği kodlayıcılar arası tutarlılık ya da yorum uyumu gibi ölçütler göz önünde bulundurulmuştur. Kodlayıcılar arası tutarlılık (Miles ve Huberman, 2016) tamdır. Yapılandırılmış sorulara verilen yanıtlar betimsel bir analitik anlayışla sunulmuştur.

Bulgular

Araştırmanın bulguları, belirlenen amaç doğrultusunda kurgulanan araştırma soruları bağlamında birimlerin kuruluşları ile kadro, kontenjan, mekân yeterlilikleri, program hazırlama ve izleme stratejileri, kariyer geliştirme ve mezun ilişkileri başlıklarında sunulmuştur.

Dramatik Yazarlık Birimlerinin Kuruluşu

Türkiye'de dramatik yazarlık alanında anasanat dalı düzeyinde kurulan ilk birim 1976'da Prof. Dr. Özdemir Nutku tarafından Ege Üniversitesi bünyesinde kurulmuş, daha sonra Dokuz Eylül Üniversitesi'ne aktarılmıştır. Sahne ve Görüntü Sanatları adıyla kurulan bölüm üç anasanat dalı olarak planlanmış, bu yapı bugüne kadar gelmiştir. Kuruluşundan itibaren dramatik yazarlık dersleri çeşitli dönemlerde Özdemir Nutku, Turgut Özakman, Hülya Nutku, Murat Tuncay, Önder Paker, Erdoğan Aytekin, Efdâl Sevinçli, Haluk Işık, Zerrin Akdenizli tarafından verilmiş, ayrıca pek çok konuk öğretim elemanı da oyun yazarlığı derslerine katkıda bulunmuştur. Türkiye'de lisans düzeyinde tiyatro eğitiminin öncüsü olan Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Tiyatro Kürsüsü 1964'te lisans eğitime başlamış olmakla birlikte Dramatik Yazarlık Anasanat Dalı'nın açılması 1987-88 döneminde gerçekleşmiştir. Nutku'nun (1983) aktardığına göre 1958'de Tiyatro Enstitüsü adıyla kurulduğunda ilk yıl Prof. Kenneth Macgowan, ertesi yıl Prof. Grant Redford'un yönetiminde verilen ilk dersler arasında dramatik yazarlık ve dramatik yapı bilgisi vardır. Bölümde ders veren Beliz Güçbilmez, Süreyya Karacabey gibi pek çok tiyatro araştırmacısı ve akademisyen Dramatik Yazarlık Eğitime katkıda bulunmuşlardır.

Dramatik Yazarlık Eğitime ilişkin üçüncü adım Atatürk Üniversitesi'nde Edebiyat Fakültesi bünyesinde atılmış, 1993 yılında Güzel Sanatlar Fakültesi bünyesine geçerek Prof. Dr. Özdemir Nutku ve Prof. Dr. Murat Tuncay'ın desteğiyle açılan Sahne Sanatları Bölümü kapsamında Dramatik Yazarlık Anasanat Dalı kurulmuştur. Nutku ve Tuncay'ın konuk öğretim üyesi olarak katkı verdikleri anasanat dalında Sema Gökteş, Erbil Gökteş ve Birgül Yeşiloğlu kurucu öğretim elemanı olarak yer almışlardır. 1997'de Süleyman Demirel Üniversitesi'nde Tiyatro Bölümü adıyla kurulan bölüm ve oyun yazarlığı eğitimi, 2002'de Dramatik Yazarlık Anasanat Dalı olarak revize edilmiş ve Önder Paker kurucu öğretim elemanı olarak rol almıştır. Bu girişimleri 2004'de Kocaeli Üniversitesi'nde Sema Gökteş ve Erbil Gökteş tarafından kurulan anasanat dalı ile 2008'de İstanbul Üniversitesi'nde kurulan Dramaturji ve Dramatik Yazarlık Sanatı Ana Bilim Dalı takip etmiştir. Yavuz Pekman ve Oğuz Arıcı'nın yazarlık derslerini yürüttüğü bu anasanat dalı, aslında 1992'de Zehra İpşiroğlu tarafından kurulmuş Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji Bölümü'ne bağlıdır. Dramatik Yazarlık Eğitiminde son adım Yüzüncü Yıl Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi'ne bağlı olarak 2016'da kurulan ve eğitime 2020'de başlayan, kurucu kadrosunda Funda Özşener ile Filiz Keskin'in buldukları anasanat dalıdır

Toplanan bilgilere bakıldığında oyun yazarlığı eğitiminde akademik birim başlığının tüm üniversitelerde ortak olduğu burada belirtilebilir. Ayrıca Dokuz Eylül Üniversitesi Sahne Sanatları Bölümü'nün, başka birimlerin kurulmasında, bu bağlamda eğitim öğretim programlarının ve

akademik yapılanmanın tutarlılığında etkin olduğu da görülmektedir. Bunun yanında Atatürk Üniversitesi'nde Dramatik Yazarlık Eğitimi başlatan Sema Göktaş ve Erbil Göktaş'ın Kocaeli Üniversitesi'nde muadil birimi kurdukları, bu bakımdan da bölümler arasında organik bir bağ olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan akademik birim sorumluları, hayatta olan kurucu öğretim üyeleriyle iletişimlerinin kişisel ilişkiler düzeyinde devam ettiğini, akademik bağlantının bulunmadığını belirtmişlerdir.

Kadro Yeterlilikleri

Dramatik yazarlık anasanat dallarının kadro bağlamıyla ilgili bulgular kadro kapasiteleri ve kadro yeterliliği olmak üzere iki bölümde sunulmuştur.

Araştırmaya katılan dramatik yazarlık anasanat dallarında 2020 güz dönemi itibarıyla toplam 33 öğretim elemanı bulunmaktadır ve kadro kapasitesi şöyledir: Dokuz Eylül Üniversitesi'nde 7, Ankara Üniversitesi'nde 3, Atatürk Üniversitesi'nde 6, Süleyman Demirel Üniversitesi'nde 4, Kocaeli Üniversitesi'nde 7, İstanbul Üniversitesi'nde 4, Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nde ise 4 öğretim elemanı ile Dramatik Yazarlık Eğitimi sürdürülmektedir. Dramatik yazarlık anasanat dallarına ilişkin kadro dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Türkiye Üniversitelerinde Dramatik Yazarlık Anasanat Dalı öğretim elemanlarının kadro dağılımı

	Profesör	Doçent	Dr. Öğretim üyesi	Öğr. Gör.	Araş. Gör.	Toplam
Dokuz Eylül Üniversitesi	2	2	2	-	1*	7
Ankara Üniversitesi	-	-	1	1 1**	-	3
Atatürk Üniversitesi	-	2	1	1	2	6
Süleyman Demirel Üniversitesi	-	-	1	2	1*	4
Kocaeli Üniversitesi	1	-	1	3**	-	7
İstanbul Üniversitesi	-	3	-	-	1	4
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	-	1	3	-	-	4
Toplam	3	8	9	8	5	33

* ÖYP kadrosu

** ders saati ücretli öğretim görevlisi

Tablo 1'de sunulan akademik birimler, aktif olarak Dramatik Yazarlık Eğitimi vermekte olan birimlerdir. Bir akademik birimin araştırmaya katılmadığı, kuruluşu gerçekleşmiş olsa da henüz öğrenci kabul etmeyerek eğitime başlamayan birimlerde de az sayıda kadronun bulunduğu hatırlanabilir. Bunların dışında somut veri olarak yukarıda tabloda yer alan üniversitelerin kadroları ise şöyledir: Semih Çelenk, Aslıhan Ünlü, Özlem Belkıs, Banu Ayten Akın, Uğur Akıncı, Yasemin Sevim Salman, Yunus Emre Gümüş Dokuz Eylül Üniversitesi'nde; Duygu Teksoy Ceber, Ozan Utku Akgün, Sıtkı Tekmen Ankara Üniversitesi'nde; Bünyamin Aydemir, Tamer Temel, Elif Candan, Ezgi Deniz Alpan, Erdoğan Göğebakan, Cem İcayar Atatürk Üniversitesi'nde; Müşerref Öztürk Çetindoğan, Evren Nazım Arat, Fazilet Demirdaş, Şifa Kayabaşı Süleyman Demirel Üniversitesi'nde; Sema Göktaş, Erbil Göktaş, Ayşegül Yıldız Ulaş, Ali Ömür Ulusoy, Oktay Emre Kocaeli Üniversitesi'nde; Yavuz Pekman, Hasibe Kalkan Kocabay, Oğuz Arıcı, Nihan Şentürk İstanbul Üniversitesi'nde; Funda Özşener, Filiz Keskin, Sabri Şenol, Barış Mutlu Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nde dramatik yazarlık anasanat dalı kadrosunda bulunmakta, alan derslerini vermektedirler.

Katılımcıların verdikleri bilgilere dayanarak kadro yeterlilikleri hakkındaki görüşler ise şöyle sunulabilir: Sadece bir anasanat dalında kadro sayısının yeterli olduğu, diğer yedi anasanat dalında ise yetersiz bulunduğu ortaya konmuştur. Kadro sayısının yetersizliği katılımcılar tarafından neden ve sonuçlarıyla birlikte ortaya konmuştur. Değinen *ilk nokta* ders saati yüklerinin fazlalığıdır. Dramatik yazarlık alanında ders veren öğretim elemanlarının aynı zamanda sahne sanatları alanının oyun incelemesi, tiyatro tarihi gibi kuramsal derslerini üstlenmeleri nedeniyle ders saati yüklerinin yoğun olması, dolayısıyla sadece dramatik yazarlık alan derslerine odaklanmıyor olmaları vurgulanmıştır. Bu yoğunluk, öğretim elemanlarının kendi akademik çalışmalarına yeterince zaman ayıramamalarına, dolayısıyla da akademik yükselmelerin yavaş olmasına ya da durmasına neden olmaktadır. Öğretim elemanlarının ders saati yüklerinin fazlalığının verimliliği düşürdüğü bu konudaki önemli bir sorun olarak dile getirilmiştir. Kadro yetersizlikleri konusunda dile getirilen *ikinci nokta*, öğretim elemanı yetiştirmedeki sıkıntılardır. Anasanat dallarına asistan alınmaması yanında ÖYP (öğretim elemanı yetiştirme programı) kadrosuyla bölümlere gelen asistanların, lisans üstü eğitimlerini tamamladıktan sonra kendi üniversitelerine dönmeleri, böylece anasanat dalında yetiştirilen öğretim elemanlarının kalıcı olamadığı ve anasanat dallarının bu şekilde 'eridiği, kan kaybettiği' bir kadro problemi olarak dile getirilmiştir. Öte yandan ÖYP ile hedeflenen kadro hareketliliğinin anasanat dalı bağlamında aidiyet duygusu ya da bağ kurulmasını zorlaştırdığı da vurgulanan bir konudur. Kadro konusunda dile getirilen *üçüncü nokta*ın uzmanlık alanı olduğu görülmektedir. Dramatik yazarlık alanında uzman kişilerin ders saati ücretli öğretim görevlisi olarak İstanbul dışındaki üniversiteler için görevlendirilmeleri bir problem olarak dile getirilmiştir. Bunun yanında anasanat dalının kadro ihtiyacını fakülte ya da üniversite içinden karşılamak için farklı bölümlerden öğretim elemanlarına başvurulması da alan uzmanlığı konusunda dile getirilen bir başka husustur. Bu noktada özellikle doğudaki üniversitelerin kadro bakımından desteklenmeleri gereği de dile getirilmiştir. Dramatik yazarlık alanında kadro konusunda dile getirilen *dördüncü nokta* ise dört yıllık eğitim boyunca öğrencinin yazarlık dersini farklı öğretim elemanlarından almasının önemi, bu bağlamdaki kadro çeşitliliği meselesidir.

Mekânsal Olanaklar

Dramatik yazarlık anasanat dallarının fiziksel koşulları bağlamında ders mekanları konusunda toplanan bilgiler mekanların yeterli olup ihtiyacı karşıladığı ve karşılayamadığı şeklinde iki bölümde değerlendirilebilir. 3 katılımcı genel olarak yazarlık dersleri için tahsis edilen mekanların yeterli olduğunu, bu mekanlarda projeksiyon, tahta gibi teknolojik sınıf araçlarının bulunduğunu, öğrenci sayısına oranlanınca da mekanların yeterli olduğunu açıklamışlardır.

"Dramatik yazarlık derslerini ya hocanın odasında ya da küçük sınıfımızda sürdürüyoruz. Mekân konusunda Oyunculuk anasanat dalının öncelikli olduğunu düşünüyoruz çünkü fiziksel olarak mekâna daha çok ihtiyaç duyan anasanat dalı. Yazarlık anasanat dalının, en azından şu an için yürüttüğümüz program doğrultusunda, ayrıca bir mekân ihtiyacı olduğunu düşünmüyoruz. Yani söz konusu mekânda çeşitli teknolojik gereçler mevcut, projeksiyon gibi." (K1)

"(...) en rahat olduğumuz şey bu herhalde. Bizim büyükçe bir salonumuz var. Kocaman uzun bir masamız. Bir yazı tahtası, projeksiyon cihazı, çocukların boyadıkları yatay bir raf var. Yani sıcak sevimli bir salonumuz var. Yazarlık derslerini yüz yüze yapmak için bundan daha fazlasına ihtiyaç duymuyoruz." (K5)

Diğer 3 katılımcı ise yazarlık derslerinin herkesin birbirini görebileceği dairesel oturma düzenine sahip özel mekanlara ihtiyaç duyduğunu, bu beklentinin genel olarak karşılanamadığını, ancak standart derslik ya da amfilerin tahsis edildiğini belirtmişler, ders mekanlarının yetersiz olduğunu vurgulamışlardır. Dokuz Eylül Üniversitesi'nin ise araştırmanın yapıldığı dönem için özel bir

durumunun söz konusu olduğu, fakülte binasının deprem yönetmeliğine uygun olmaması nedeniyle geçici olarak başka bir binada eğitim verildiği eklenmelidir. Dolayısıyla mekânsal koşullar bakımından Dokuz Eylül Üniversitesi burada değerlendirmeye alınmamıştır. Mekânsal yetersizlikler konusunda özellikle hiyerarşiyi ortadan kaldıran, tüm öğrencilerin birbirinin yüzünü gördüğü, topluca katılımı konuşmaya ve tartışmaya izin veren dairesel düzenin gerekliliği vurgulanmıştır. Dramatik Yazarlık Eğitiminin mekânsal ihtiyaçları konusunda, dersi alan öğrencilerin sahiplenebilecekleri bir mekân oluşturulması dile getirilen başka bir husustur. Derslerin zaman zaman sahnede yapılması talebi de belirtilmiştir.

“Sahnede ders yaparım mutlaka. Ders programını ona göre yaptırırım. Yazarlık öğrencisini sahneye indirmek için ders değiştirtirim. (...) oyunun giriş çıkış timingini öğretmek çok zor oluyor kâğıt üstünde.” (K6)

“Bir günde on beş bin kişinin girdiği bir fakülteyiz. (...) bize verilen sınıf neresiyse orada ders vermek zorunda kalıyoruz. Bazen sıra düzeninde bazen kolçaklı sandalye düzeninde. Eğitime ilk başladığımızda ideal olarak yuvarlak masada ders yapıyorduk. (...) Şimdi maalesef sınıf düzeninde ders yapıyoruz ve bu hiç uygun değil.” (K4)

“Bu sınıflar hem yazarlık dersinin yapıldığı hem de kuramsal derslerin yapıldığı sınıflardır. Dolayısıyla maalesef sadece yazarlığın stüdyo olarak kullandığı bir mekânımız yok. (...) kuramsal derslerin yapıldığı, tek kolçaklı sandalyelerin olduğu bir sınıfta yazarlık dersi yapıyoruz. (...) sıralı düzende oturulmaz yazarlık derslerinde, herkesin birbirini görmesi istenir. Biz başka bir mekânı tahsis ettiremiyoruz kendimize çünkü bölüm dağılır hale gelirse fakültede öğrencinin aidiyet duygusu da tuhaflaşmaya başlıyor. Çünkü biz bir çatı altında Sahne Sanatları Bölümü sınırları içinde yaratılsın istiyoruz bu sınıflar, stüdyolar. O da maalesef fakülte binasının yetersizliği yüzünden gerçekleşemiyor. (K6)

Katılımcıların Dramatik Yazarlık Eğitiminde mekânsal ihtiyaçları dile getirirken öğrencinin aidiyet duygusunun oluşması, hiyerarşinin ortadan kaldırılması gerekliliğine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu bağlamda mekânlara öğrencinin mesleki eğitiminde oldukça önemli bir işlev yüklediği anlaşılmaktadır.

Program Hazırlama ve İzleme Stratejileri

Dramatik Yazarlık Eğitimi için program hazırlama izleme stratejileri dramatik yazarlık derslerinin dört yıllık planı, diğer yaratıcı yazarlık dersleri ve mesleki kuramsal dersler olmak üzere üç bölümde değerlendirilmiştir. *Dramatik yazarlık derslerinin dört yıllık planı bağlamında* tüm anasanat dallarında benzer bir yaklaşımla hazırlanıp sürdürüldüğü, tür ve konu çerçevesi bakımından üçüncü sınıfa kadar temel dramatik yapı üzerinde durulduğu, Aristotelesçi gerçekçi tiyatrunun ele alındığı, üçüncü sınıftan itibaren Aristotelesçi olmayan, absürt, soyutlama ya da groteske dayanan veya Post-dramatik üsluplara yaslanan oyunların çalışılabilirdiği görülmüştür.

“Programımız Aristotelesçi, dramatik tiyatro üzerine çünkü ana damarı öğrenmelerini istiyoruz. Bu ana damarı öğrendikten sonra buna alternatif olarak ne tarz istiyorlarsa yapabilirler.” (K4)

“1. ve 2. Sınıfta iyi kurulu oyun üzerine çalışıyoruz daha çok. O temel yapıyı tanımaları adına. Karşı çıkacaklarsa da sahipleneceklerse de mutlaka o temel yapı üzerine bir fikir sahibi olmalarını istiyoruz. Onun için 1. Ve 2. Sınıfta birtakım sınırlamalarımız var ama 2. Sınıftan itibaren tür denemelerine başlayabiliyorlar”. (K1)

“1.sınıfta temel yaratıcı yazarlıkla başlıyoruz ilk yarıyılıda. Bu sınıfın hedefi sahne için yazmaya yönelik. (...) 2. Sınıfta gerçekçi tiyatrodaki karakter inşası üzerine duruyoruz. Az çok kurgu becerisi edinmiş oluyor çocuk. Nihai hedefi 2. Sınıfın bu ve yine sahne için yazıyor. 1 ve 2. Sınıfın odağı sahne için yazmak. 3. Sınıf görüntü eğitimi. Sinema ve TV yazarlığı burada... senaryo yazma üzerinde duruluyor.” (K5)

Tüm dramatik yazarlık anasanat dallarının bir başka ortak yaklaşımı ise *diğer yaratıcı yazarlık derslerini* de programlarına almış olmalarıdır. Anasanat dallarının farklı sınıf düzeylerinde senaryo, televizyon, radyo, reklam yazarlığı ile yazınsal türler ve anlatım derslerinin sürdürüldüğü belirtilmiştir. Araştırmamızın kapsamındaki tüm anasanat dallarında Türk ve Dünya tiyatrosu üzerine genel meslek derslerinin çeşitliliğine duyulan ihtiyaca vurgu yapıldığı görülmüştür. Fakat bu çeşitliliği karşılayacak öğretim elemanı olmadığı da burada dile getirilmiştir.

Kontenjana İlişkin Görüşler

Dramatik yazarlık ana sanat dallarının kontenjanlarına ilişkin sayısal veriler üç üniversitede aynı, diğerlerinde değişiklik göstermektedir. Türkiye üniversitelerinde lisans düzeyinde eğitim verilen dramatik yazarlık ana sanat dallarının öğrenci kontenjanları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Türkiye üniversitelerinde Dramatik Yazarlık Anasanat Dalı kontenjanları

Üniversite	Kontenjan Sayısı
İstanbul Üniversitesi	30
Kocaeli Üniversitesi	15
Dokuz Eylül Üniversitesi	12
Atatürk Üniversitesi	10
Süleyman Demirel Üniversitesi	10
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	10
Ankara Üniversitesi	5
Toplam	92

Araştırmamızın katılımcıları anasanat dallarının kontenjan sayılarının kendi düşünce, öneri ve kararlarından bağımsız olarak değiştirildiğini belirtmişlerdir. 5 katılımcı kontenjan sayısının önceki yıllarda bölümlerden görüş alınmaksızın YÖK tarafından artırıldığını vurgulamıştır. Yalnızca 1 katılımcı (Süleyman Demirel Üniversitesi) kontenjan sayısının bölümün talebi üzerine artırıldığını belirtmiştir. İkinci katılımcı, bu durumu *“Dışarıda kimse kalmasın, herkes üniversiteli olsun düşüncesiyle nicelik olarak”* artırıldığını belirterek bu konudaki endişesini dile getirmiştir. 3 katılımcı ise kontenjan sayılarının bölüm bazında kullanımının başvuru sayılarına, aday profillerine göre değişiklik gösterebildiğini; başvurunun fazla ya da az gelmesi durumunda kontenjanın bölümün diğer anasanat dalları ile paylaşılabilirliğini belirtmiştir. Öğrenci kontenjanlarının anasanat dalları için önemli bir konu olduğu, Dramatik Yazarlık Eğitiminde kontenjan artışıyla nitelik korumanın zorlaşacağına dair bir endişe olduğu da burada belirtilmelidir.

“Etkileşimde bulunmak, ders yapmak, bilgi alışverişi yapmak zor oluyor. (...) Dramatik yazarlık sınıfı açısından ideali on, on iki kişidir. Çünkü bu işin bir mesaisi var. Öğrenciye bir şey yazdırıp, toplayıp, okuyup feedback vermek zor oluyor. Herkes otuz sayfa yazsa üç yüz sayfa yapıyor. Bir kitap boyutunda... Bu sayı on beşe çıktığı anda hacim katlanıyor dolayısıyla işleyişe dair sorun oluyor. Dersin içinde de üç saat gibi bir kısıtlamamız var. On kişiye ayrılacak vakitle on

beş kişiye ayrılacak vakit arasında verimlilik bakımından fark oluyor tabii ki. Fakülte on kişinin altında kontenjanla ders açmama kararı aldı örneğin bir ara. Pek çok bürokratik zorluk yaşıyor.” (K4)

“Hala makul ölçülerin içindeyiz. Ama mesela oyunculukta yazarlıkta bu 12, 15 olursa, 20 olursa her şey çığırından çıkmaya başlar. Çünkü şunu anlamıyor olabilir dışarıdan bakanlar. Nasıl yani 12 kişilik eğitim, böyle lüks bir şey olabilir mi, n’apıyorsunuz siz böyle denilebilir. Ama gerçekten biz sanat eğitimi yapıyoruz o biricik bir kişinin çıkması için uğraşyoruz. O kişi unike, yegane... Biz onun formasyonunu tamamlamaya çalışıyoruz.” (K3)

Bu verilerden yola çıkarak değinilen *ilk nokta* bir sınıftaki ideal öğrenci sayısının on kişi olduğu yönündedir. Dramatik yazarlık derslerinin tartışma ve değerlendirme ortamına ihtiyaç duyan doğası vurgulanmıştır. İlerleyen yıllarda eğitimi bırakan ya da ara veren öğrenciler nedeniyle mevcut sayının azalması, söz konusu atölye ortamının oluşmasının önünde bir engel olarak görülmektedir. Kontenjane ilişkin görüşler konusunda değinilen *ikinci nokta* Dramatik Yazarlık Eğitiminin öğrenciyle birebir ilgilenmeyi gerektiren yapısı gereği, fazla sayıda öğrenci olduğunda öğretim elemanının gerekli verimi gösteremediği, değerlendirme süresinin uzadığı, böylece yapılan çalışmaların istenen nicelikte ve nitelikte olamadığıdır. Bu verilere ilişkin görüşlerde vurgulanan *üçüncü nokta* başvuru sayısının yıllar içinde azaldığıdır. Kontenjan sayısı artırılırken başvuru sayısının azalması bir uyumsuzluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Dramatik Yazarlık Eğitimi kontenjanına dair değinilen *dördüncü nokta* ise aday profiline dair olduğu görülmektedir. Özel bir birikim ve yaklaşım gerektiren Dramatik Yazarlık Eğitimi almak isteyen adayların bir kısmında ‘entelektüel derinleşme’ problemi görüldüğü de vurgulanmıştır.

“Doğru dürüst bir orta öğretime ihtiyaç var. Buralardan gelen öğrencilerin temel bilgileri eksik: mantık, sosyoloji, felsefe, edebiyat mı öğretiliyor bu çocuklara? Bunlar yok... Yazarlık dediğimiz şey hem bir temel bilgiye hem de tiyatro nosyonuna ihtiyaç duyar. Bize tiyatroya hiç gitmemiş insan geliyor” (K4).

“Şimdiki nesilde yelpaze geniş, hız fazla ama tahammül bir parça az. Bizim işimizin sabır işi olduğunu düşünürsek hani tıpkı taş işçisi gibi işte oltu taşını işleyen gibi, ya da telkârî işçisi gibi... bizimki tamamen sabır işi. Bir lafı oradan kaldırıp öteki tarafa koyduğunda anlam tamamen değişir, o karakter o karaktere o lafı söylemediğinde... Bütün bunlar sabır ve yeniden yeniden yeniden bakma ve işçilik” (K3).

Tüm bunlardan ve aktarılan örneklerden anlaşıldığı gibi Dramatik Yazarlık Eğitiminde öğrencinin mesleki gelişimi, birey odaklı bir eğitim çerçevesinde kurgulanmaktadır. Bu nedenle kontenjan artışının çeşitli sorunlara ve eğitimdeki kalite kaybına neden olduğu genel bir kanı olarak görülmektedir.

Kariyer Geliştirme Destekleri

Dramatik yazarlık öğrencilerine sunulan kariyer geliştirme destekleri öğrenci değişim programları, staj ve pratik çalışma faaliyetleri ve mesleki etkinlikler olarak üç başlıkta incelenebilir. Dramatik Yazarlık Eğitimi veren anasanat dallarından 4’ü öğrenci değişim programı olarak Erasmus ve Farabi’nin üniversite ve fakültelerinde uygulandığını, bu şekilde öğrencilere yurtdışında ve yurtiçinde eğitim deneyimi olanağı sunulduğunu belirtmişlerdir. Diğer 3 katılımcı bu değişim programlarından henüz faydalanmadıklarını açıklamışlardır. Bunun bir nedeni yabancı dil öğrenmekteki yetersizliğin Erasmus hareketliliğinden faydalanmak için bir engel olduğudur.

2 katılımcı hariç tüm katılımcılar öğrencilere kariyerler gelişimleri için eğitim dışı destekler sunduklarını dile getirmişlerdir. Burada eğitim dışı desteklerden kasıt, söyleşi ve atölye çalışmalarıdır. Burada, Dokuz Eylül Üniversitesi'nde 38 yıldır Türkiye'deki tüm dramatik yazarlık öğrencilerinin katılımına açık olarak Suat Taşer Kısa Oyun Yazma Yarışması düzenlediği, yazarlık eğitimini sürdüren öğrencilerin bu yarışma ve sonrasındaki sahneleme pratikleri açısından çok faydalı olduğu da belirtilmelidir. 3 katılımcı, eğitim süreci devam eden öğrencilerini özel ya da kurumsal tiyatrolara kişisel bağlantıları aracılığıyla yönlendirdiklerini, bu yolla öğrencilerin deneyim ve birikimlerine destek olduklarını belirtmişlerdir.

“Mesela Devlet Tiyatrosu'na bir yönetmen geliyor, onu hemen okula davet edip söyleşi ya da workshop yapıyoruz. Ya da yetenek sınavlarımıza dışarıdan hocalar geldiğinde konferans, workshop gibi etkinlikler yapıyoruz. Buraya gelenler sanatçıları, akademisyenleri değerlendiriyoruz” (K2).

“Bölümün kuruluşundan beri bazı kurumlarla ilişkileri var. Bu ilişkiler öğrencilerimize hep bazı yollar açtı. Öğrencilerimiz festivallerde çalışır, seminerlerde, atölyelerde görev alırlar. Zaman zaman anket çalışmaları, soruşturmalar yaptığımız oluyor ve öğrencilerimiz de bunda aktif olarak görev alıyor” (K4).

“Biz şunu deriz, bunu götür Devlet Tiyatrosu'na ver, posta kağıdını bize getir ya da mesela alırız teksti, bir yönetmen arkadaşımıza yollarız. Çocuk oyunu lazım derler, 4. Sınıflardan 3. sınıflardan çocuk oyunu olan var mı diye sorarız. Senaryo anlamında destek istenir diyelim ki bir yerden İstanbul'dan ya da Ankara'dan, kurumlardan ya da yapım şirketlerinden, hemen birkaç öğrencimizi yönlendirmeye çalışırız” (K3).

Araştırmada Dramatik Yazarlık Eğitimindeki kariyer gelişimi bakımından önemli adımlardan birinin staj ve pratik çalışmalar olduğu 4 katılımcı tarafından vurgulanmıştır. Bu katılımcılar, dramatik yazarlık öğrencilerinin hem eğitim içindeki uygulamalarda yaptıkları pratik çalışmaların hem de profesyonel kurumlarda gerçekleştirilen staj programının önemine değinmişlerdir. Bu vurgular, Dramatik Yazarlık Eğitiminin aktif, uygulamalı bir eğitim olarak görüldüğünü, sadece metin uygulamalarının değil, sahne uygulamalarının ve profesyonel gösteri sanatları pratiğinin de öğrencilerin kariyer gelişimlerinde ve yönelimlerinde önemsendiğini düşündürmektedir.

Mezunlarla İlişkiler

Dramatik yazarlık dalı mezun sayılarına ilişkin olarak net bir bilgiye ulaşılamamıştır. 4 anasanat dalının mezun sayılarına ulaşmak mümkün olmuş, buna göre yaklaşık 900 kişinin bu anasanat dallarından mezun olduğu öğrenilmiştir. Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nin henüz mezun vermediği burada belirtilmelidir. Öte yandan mezun verisine ulaşmada karşılaşılan zorluklar ve diğer etmenler göz önünde bulundurulduğunda ise dramatik yazarlık anasanat dalı özelinde birimlerce mezun sayısının kaydını tutan bir sisteme sahip olunmadığı görülmüştür. Katılımcılardan tümü mezun öğrencilerle ilişkilerin kurumsal değil kişisel bağlarla sürdüğünü belirtmişlerdir. 2 katılımcı kurumsal bir iletişim ağı oluşturmak üzere çalışmalar yapıldığını açıklamıştır. Yalnızca 1 katılımcı mezunlarının atölye ve söyleşilere davet edildiğini, Suat Taşer Kısa Oyun Yazma Yarışması'nda jüri olarak değerlendirildiğini, böylece profesyonel iş birliği içinde olduğunu belirtmiştir.

Dramatik Yazarlık Eğitiminin Kurumsal İhtiyaçları Üzerine Görüşler

Dramatik Yazarlık Eğitiminin kurumsal ihtiyaçlarına ilişkin görüşler dört tema olarak belirmiştir. Bunlar: öğrenci profili, kadro ihtiyacı, mekânsal ihtiyaçlar, akademik tartışma ortamı eksikliği.

Katılımcıların öğrenci / aday öğrenci profiline ilişkin sorunları eğitim sistemiyle, çağın ruhuyla ilişkilendirerek değerlendirdikleri görülmüştür. Öğrencilerin çoğunluğunun genel kültür ve entelektüel birikim yönünden zayıf olduklarını, ortaöğretimden yeterli donanımla gelmediklerini vurgulayan katılımcılar, öğrencilerin bu eğitim hakkında yeterli bilgi sahibi olmadan kayıt yaptırdıklarına da değinmişlerdir. 2 katılımcı taşrada sanat eğitimi verilmesinin zorluklarına vurgu yapmıştır. Buna göre sanatsal, sosyal hareketliliğin az olduğu bu şehirlerde öğrenciler kendilerini geliştirmeleri için yeterli olanaklara erişememektedir. Özellikle Anadolu'da ve tiyatrosu olmayan kentlerde yetişmiş, daha önce tiyatro izlememiş öğrencinin eğitime uyum göstermek ve gelişmekte zorluk çektiği de belirtilmiştir.

Dramatik Yazarlık Eğitiminin ihtiyaçları bağlamındaki soruya 3 katılımcının yanıtı akademik personel ihtiyacı üzerinedir. K3 "Dramatik Yazarlık Eğitiminin biricikliği" üzerinde durarak, diğer katılımcıların da vurguladığı noktanın altını çizmiştir. Dramatik yazarlık dersi verecek eğiticilerin ders saati ücretli olarak bulunmasının zorluğuna değinilmiştir. Ayrıca birimler kadro sorununa değinirken az sayıdaki bu akademik birimlerde öğretim elemanı yetiştirme stratejilerinin zayıf olduğunu, ÖYP kadrolarının güçlü bölümleri zayıflattığını vurgulamışlardır. Bir başka konu da öğrencinin her dönemde farklı bir öğretim elemanından ders almasının eğitim ve mezun kalitesini artıracığı yöndedir.

Mekân, Dramatik Yazarlık Eğitiminin ihtiyaçları içinde ilk akla gelen konulardan birisi olmuştur. Katılımcılar Dramatik Yazarlık Eğitiminin özel bir alan olarak kabul edilmesi gerektiğini söyleyerek, bürokratik yapıların bunu destekleyecek şekilde işlemesi gerektiğini açıklamışlardır.

Akademik tartışma ortamının eksikliği, Dramatik Yazarlık Eğitiminin ihtiyaçlarından birisi olarak dile getirilmiş, eğitim veren birimlerin ve bu birimlerin akademik kadrolardaki akademisyenlerin sayıca az olması, buna karşın bilimsel toplantı ve etkinliklerin, yani akademik tartışma ortamına ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sanat eğitimi doğası gereği farklı ve özel koşullara ihtiyaç duyar. Dramatik Yazarlık Eğitimi de gösteri sanatları eğitimi kapsamında özel ve diğer alanlarıyla yoğun etkileşimli bir yere sahiptir. Dramatik Yazarlık Eğitime odaklanan ve eğitim pratiklerinin koşullarını araştırmayı hedefleyen bu çalışma, "Dramatik Yazarlık Eğitimi sürdüren akademik birimlerin kurumsal olanak ve ihtiyaçları nelerdir?" sorusuna yanıt aramıştır. Elde edilen bulgular araştırmanın sınırlarının belirlendiği öğretim dönemi içinde Dramatik Yazarlık Eğitime dair bir fotoğraf sunmaktadır. Bu fotoğrafta alanın temel sorun ve tartışmaları, ihtiyaç ve olanakları belirmiştir.

Dramatik Yazarlık Eğitiminin hem kuramsal hem de uygulama yönü vardır. Bu iki yönlü vazgeçilmez yapı düşünüldüğünde eğitimin kalitesini belirleyenler faktörlerin sayısı da fazladır. Araştırma soruları bağlamında bulgular döküldüğünde beş başlık sonuç cümlesi olarak belirmiş, önem ve yoğunluk sırasına göre sunulmuştur: 1-Mekansal olanaklar, 2-Kadro yeterlilikleri, 3-Kontenjanlar, 4-Program hazırlama ve izleme stratejileri, 5- Kariyer geliştirme destekleri.

1- Dramatik yazarlık anasanat dallarının fiziksel koşulları bağlamında ders mekanları dikkate alındığında sahip olunan ve kullanılan mekanlar Dramatik Yazarlık Eğitimi için uygun ve yeterli değildir. Standart amfi ya da derslik türü mekanların Dramatik Yazarlık Eğitimi için elverişli olmadığı, yüz yüze ve hiyerarşiden uzak bir iletişim mümkün olduğu dairesel düzenin bu derslerin doğası ve yapısı için daha uygun olduğu burada belirtilmelidir. Dairesel oturma düzenine uygun mekanların kullanım gerekliliği yanında dramatik yazarlık derslerinin zaman zaman sahnede yapılması da bir ihtiyaç olarak dile getirilmiştir. Ek olarak katılımcılar öğrencilerin ders mekanları ile ilişkilerini aidiyet bağlamında değerlendirmişler, öğrencilerin ders mekanları ya da stüdyoları sahiplenmelerinin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Kısacası mekanlar sayısal, biçimsel olarak yetersizdir; ders mekânı Dramatik Yazarlık Eğitimi için önemli bir unsurdur.

Dramatik Yazarlık Eğitiminin güçlendirilmesi ve geliştirilebilmesi için hiyerarşik düzene sahip olmayan dairesel oturma düzenine imkân veren, aidiyet duygusu geliştirebileceği mekanlar tahsis edilmesi önerilebilir.

2- Dramatik yazarlık lisans eğitimi veren akademik birimlere tahsis edilmiş kadrolar yetersiz bulunmaktadır. Dramatik yazarlık anasanat dalında ders veren öğretim elemanlarının, kadro yetersizlikleri yüzünden üstlenmek zorunda kaldıkları sahne sanatlarının kuramsal dersleri ders saati yüklerini artırmaktadır. Bu durum da öğretim elemanlarının dramatik yazarlık branş derslerine ilişkin verimlerinin düşmesinin ve akademik yükselmeye gecikmelerinin önemli nedenlerinden biri olarak görülmektedir. Dramatik Yazarlık Eğitiminin geliştirilmesi ve güçlendirilebilmesi için daha fazla sayıda öğretim elemanı kadrolarının tahsis edilmesine ihtiyaç vardır.

Dramatik Yazarlık Eğitiminin geliştirilebilmesinin etkenlerinden birisi olarak öğretim kadrolarının sayıca artırılması önerilebilir.

3- Kontenjanlar başlığında ise katılımcılar anasanat dallarının öğrenci kontenjan sayılarının bölümlerden görüş alınmaksızın değiştirildiğini belirtmişlerdir. Elde edilen bulgular, Dramatik Yazarlık Eğitimi için ideal öğrenci sayısının on, on iki kişi olduğu görüşünde birleşmektedir. Dramatik yazarlık derslerinde çalışmaların detaylı değerlendirilmesi ve tartışma ortamının oluşması açısından bu sayı önemlidir. Yazarlık dersinin yapısı gereği öğrenciyle birebir ilgilenilmelidir. Fazla sayıda öğrenci olduğunda öğretim elemanı gerekli verimi gösterememekte, değerlendirme süresini kısa tutmak zorunda kalmakta, her öğrenciye vakit ayırmada sıkıntı yaşamaktadır. Böylece yapılan çalışmaların istenen nicelikte ve nitelikte olamadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Vurgulanan önemli bir nokta da başvuru sayısının yıllar içinde azaldığıdır. Dramatik Yazarlık Eğitimi kontenjanına dair değinilen diğer bir husus ise aday profiline dair yapılan belirlemedir. Başvuran adayların büyük çoğunluğunun sadece üniversiteli olmak adına başvurduğu, sanat eğitimi için ihtiyaç duyulan entelektüel derinlik ve ilgiye sahip olmadıkları belirtilmiştir. Burada lise düzeyinde dramatik yazarlık meslek alanıyla ilgili bilgilendirme ve kariyer yönlendirme eksikliği olduğu sonucu çıkarılabilir.

Dramatik Yazarlık Eğitiminin niteliğinin artırılması için öğrenci kontenjanlarının düzenlenmesinde bölüm görüşlerinin dikkate alınması, kontenjanların on, on iki kişiyle sınırlandırılması önerilebilir. Ayrıca lise düzeyindeki kariyer yönlendirme ve planlama çalışmaları içinde de sanat ve dramatik yazarlık mesleğine ilişkin bilgilendirmelerin yapılması önerilebilir.

4-Programı hazırlama ve izleme stratejileri bağlamında dramatik yazarlık derslerine ilişkin dört yıllık planın tüm anasanat dallarında benzer bir yaklaşımla hazırlanıp sürdürüldüğü görülmüştür. Ders bağlamında kimi farklılıklar olmakla birlikte eğitimde temel ayrılıklar yoktur. Kuruluş ve program stratejilerinin belirlenmesi aşaması tamamlandıktan sonra bölümlerin birbirleriyle akademik paylaşım ve tartışma bakımından iletişim içinde olmadıkları görülmüştür.

Eğitimin geliştirilmesi, güncellenmesi ve yeni olanakların üretilmesi konusunda Dramatik Yazarlık Eğitimi veren birimlerin akademik ve sanatsal toplantı ile etkinliklerle ortak çalışmalar yaparak deneyim geliştirmeleri önerilebilir. Gösteri sanatlarının yeni olanaklarıyla birlikte Dramatik Yazarlık Eğitimi konusunda da yeni çalışma alanlarının keşfedilmesi ve bunların eğitim kapsamına alınması yine önerilebilecek noktalardan biridir.

5- Kariyer geliştirme destekleri: Dramatik yazarlık öğrencilerine sunulan kariyer geliştirme destekleri ğrenci değişim programları, staj ve pratik çalışma faaliyetleri ve mesleki etkinliklerdir. Yabancı dil yetersizliği yüzünden Erasmus dolaşımının zayıf olduğu görülmektedir. Pratik alışma ve stajlar Dramatik Yazarlık Eğitiminin aktif, uygulamalı bir eğitim olarak görüldüğünü, sadece metin üretmenin değil, sahne uygulamalarının ve profesyonel gösteri sanatları pratiğinin de öğrencilerin kariyer gelişimlerinde ve yönelimlerinde önemsendiği sonucunu ortaya koymaktadır.

2020 itibariyle hazırlanmaya başlanan niversite özyeterlikleri ve strateji planları kapsamında kariyer geliştirme ve destek faaliyetlerinin akademik birimlerin temel görevleri arasında görüldüğünü de hatırlayarak, bölümlerin sanat üreten kurumlarla ilişki ve işbirlikleri oluşturmaları önerilebilir.

Araştırmanın genel sonucu olarak, Türkiye'deki dramatik yazarlık anasanat dallarının eğitim programını uygulama konusunda benzerlik göstermekte; mekânsal koşullar, kontenjanlar ve kadro sayıları açısından da aynı sıkıntılarını yaşamaktadırlar. Bu başlıkların doğrudan öğrenme performansı ile ilişkisi olduğu düşünüldüğünde sorunların tekrar gözden geçirilmesi, akademik toplantı ya da çalıştaylarla ele alınarak çözüm yolları üretilmesi gerekmektedir.

Kaynakça

- Arıcı, O. (2020). *Kurmacanın inşası: Oyun Yazarlığına Giriş*, İstanbul: Habitus Yayıncılık.
- Belkis, Ö. (2020). *Tiyatro Yazarlığı, Oyun Yazarlığı- Dramaturgi- Eleştiri*, İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- Belkis, Ö. ve Gümüş, Y. E. (2020). Examining usability of the six thinking hats technique in playwriting education: Turkey as a case study, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(1), 147-168.
- Belkis, Ö., Gümüş, Y. E., Şaşmaz, H. ve Alpan, E. D. (2019). Türkiye ve Amerika'da dramatik yazarlık eğitim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1871-1889.
- Belkis, Ö., Şaşmaz, H., Gümüş, Y. E. ve Alpan, E. D. (2019). Türkiye'de Dramatik yazarlık eğitimi programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi, *Art-E*, 12(24), 315-338.
- Bıçakçı, H. (2017). *Uydurmanın incelikleri*, İstanbul: Hep Kitap.
- Creswell, J. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün ve S.B.Demir, Çeviri Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya* (24. Baskı b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Gülsoy, M. (2013). *Büyübozumu: yaratıcı yazarlık*, 9. Basım, İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi*. (S. A. Altun ve A. Ersoy, Çeviri Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Nutku, H. (1999). *Oyun yazarlığı düşünsel boyutu ve kavramlarıyla*, İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- Nutku, Ö. (1960). *Tiyatro ve yazar*, Ankara: Gim Yayınları.
- Nutku, Ö. (1965). *Oyun yazarı*, İstanbul: İzlem Yayınları.
- Nutku, Ö. (1983). Cumhuriyet Tiyatrosu. *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Özakman, T. (2001). *Oyun ve senaryo yazma tekniği*, 2. Basım, Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Saldaña, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Saldaña, J. (2019). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı*. (A. Tüfekçi Akcan, S. N. Şad, Çeviri Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Tiyatro Araştırmaları Dergisi (1978). Tiyatro Öğretimi ve Eğitimi Özel Sayısı, 1976, sayı. 7, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- <https://galataperform.com/atolye/oyun-yazarligi-atolyesi-2021/>
- <https://pupasanat.com/V2/dramatik-yazarlik-kursu-bursa>
- <https://kultur.istanbul/tiyatro-yazari-olmak-ister-misiniz/>

Çalışmanın etik kurul onayı Dokuz Eylül Üniversitesi'nden (Evrak Tarih ve Sayısı: 21/02/2018, 28924985/216) alınmıştır.



Sokratik Sorgulama Yöntemine Dayalı Geliştirilen Fen Etkinliklerinin Uygulanabilirliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Teachers' Opinions about the Applicability of Science Activities Developed Based on Socratic Questioning Method

İdris AKTAŞ^{ID}, Dr., Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, idrisakasdr@gmail.com

Orhan KARAMUSTAFAOĞLU^{ID}, Prof. Dr., Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, orseka@yahoo.com

Aktaş, İ. ve Karamustafaoğlu, O. (2021). Sokratik sorgulama yöntemine dayalı geliştirilen fen etkinliklerinin uygulanabilirliğine yönelik öğretmen görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 374-405.

Geliş tarihi:24.06.2021

Kabul tarihi:10.08.2021

Yayımlanma tarihi:28.12. 2021

Öz. Bu çalışmanın amacı sokratik sorgulama yöntemine dayalı geliştirilen 5, 6, 7 ve 8. sınıf fen etkinliklerinin uygulanabilirliğine yönelik öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Çalışma deneyimli fen bilimleri öğretmenlerinin sokratik sorgulama yöntemine dayalı geliştirilen fen etkinliklerinin uygulanabilirliğine yönelik görüşlerini ortaya koyarak öğretmenlerin yöntem hakkındaki düşüncelerini belirlemeyi amaçladığından araçsal durum çalışması desenindedir. Bu çalışma 7 (3 kadın, 4 erkek) fen bilimleri öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri, öğretmenlere yöntemin detayları hakkında bilgi verilip etkinlikleri incelemelerine fırsat verildikten sonra yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizine tabi tutularak çözümlenmiştir. Öğretmenlerin ifadeleri, yöntemin kavram yanlışlarını ve eksikliklerini gidermede etkili olması ve fen programının sorgulama stratejisine vurgu yapmasından dolayı fen bilimleri derslerinde rahatlıkla uygulanabileceğini, öğrencilerin başarı, kalıcılık, motivasyon, aktif katılım, üst düzey düşünme ve iletişim becerisini arttırmada etkili olacağını ortaya koymuştur. Diğer taraftan öğrenci cevapları, öğretmen özellikleri, zaman, sınıf mevcudu gibi etkenlerin güçlülere neden olabileceği ayrıca basit etkinlik, görseller gibi kavram öğretim araçlarıyla desteklenmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Fen etkinlikleri, Öğretmen görüşleri, Sokrates yöntemi, Sokratik sorgulama.

Abstract. This study aims to reveal teachers' opinions about the applicability of science activities developed based on Socratic questioning method for 5th, 6th, 7th, and 8th grades. This study is an instrumental case study design because it aims to determine teachers' opinions about the method by revealing the views of experienced science teachers about the applicability of science activities developed based on the Socratic questioning method. This study was carried out with 7 (3 females, 4 males) science teachers. The data of the study were collected through semi-structured interviews after teachers were informed about the method and allowed them to examine the activities. The obtained data were analyzed using the content analysis. Teachers stated that the method can be applied easily in science teaching because it is effective to eliminating misconceptions and confusion and emphasizing the inquiry strategy of science programs. Also, they stated it will be effective to increasing students' success, permanence, motivation, active participation, high-level thinking, and communication skills. On the other hand, it has been revealed that factors such as student responses, teacher characteristics, time, and classroom size may cause difficulties and it should be supported with concept teaching tools such as simple activity and visual.

Keywords: Science activities, Socrates method, Socratic questioning, Teachers' opinions.

Extended Abstract

Introduction. The focus of education in today's societies is to educate individuals who have access to information rather than individuals with knowledge and who produce their own knowledge. Therefore, in recent years, many societies have changed their philosophy of education from teacher-centered to student-centered education. Besides various methods are used to make students reach the information, emphasis has been placed on the use of research-inquiry strategy at recently revised curriculum in 2018 in Turkey. One of the research inquiry methods is the Socratic questioning method, which is a special application form of the question-answer method, which is based on the teaching strategy through the discovery.

Socratic questioning method is a method which is based on the adaptation of Socrates' philosophical discussions with students to education and based on the teaching of well-organized questions revealing the information existing in the mind of the individual. The most important feature that distinguishes this method from the question and question-answer technique is that the questions primarily focus on the subject and the concept that the individual has misconceptions, misunderstood or incomplete.

It is seen that the students have difficulty in every level of science education because the science concepts are abstract, the meaning of the concepts used in scientific and daily life is different, and they have lack of prior knowledge and visualization. Students' lack of prior knowledge and misconceptions have negative impact on their science achievement. It is thought that it will be very useful to use the Socratic Questionnaire method in science lessons because it is effective to eliminate misconceptions and learning deficiencies and in relation to concepts. Conducting a study on the applicability of the method based on the activities prepared on the basis of the Socratic inquiry method that can be used easily in science lessons will be important for both raising awareness among teachers and revealing learning outcomes and limitations that they will create in science lessons. For these reasons, this study aims to determine teachers' opinions about using the method based on the activities based on Socratic questioning in science subjects developed for 5th, 6th, 7th, and 8th grades.

Method. This study is a case study because it aims to reveal the applicability of the method by determining the opinions of experienced science teachers about the method based on science activities developed based on the Socratic questioning method. This study was carried out with 7 (3 females, 4 males) science teachers working in 6 different secondary schools. Average professional experience years ranging from 7 to 22 of teachers who participated in the study was 14.5. 4 of the teachers work in the city center, 2 of them work in the district center and 1 works in the village secondary school. In addition, 2 of the teachers are continuing their doctorate education and 2 of them are graduate students. The data of the study were collected through semi-structured interviews after teachers were informed about the method and allowed to examine the activities. Semi-structured interview questions are prepared according to five main topics including teachers' knowledge about the Socratic questioning method, whether the method is applicable in science lessons, the effect of students on learning outcomes, the difficulties encountered during the implementation of the method and the opinions of the teachers about the prepared activities. The obtained data were analyzed by two encoders using the content analysis method.

Results. The teachers stated that they had some information about the method, some teachers used the question- answer method and some teachers used the discovery method in their lessons, but they did not use this method and systematic questions. Teachers stated that the method could be applied easily in science classes because it is effective to eliminating misconceptions and confusion and emphasizing the questioning strategy of science programs. The teachers stated that the method

is partially applicable to such subjects because of the difficulty in teaching subjects that requiring formula, abstract subject, subjects with a high number of concepts, concept definitions. Also, they stated that it would be effective to increasing students' success, permanency, motivation, active participation, high-level thinking, and communication skills when the method used in science subjects. It has been revealed that factors such as student responses, teacher characteristics, time, and classroom size may cause difficulties and that should be supported with concept teaching tools such as simple activity and visual.

Discussion and Conclusion. When the teachers' opinions are taken into consideration, it can be said that the method can be easily applied in the science class because of the properties of the Socratic questioning method and the characteristics of the science course are compatible. However, it has been also concluded that the science course can be applied enriching it with various activities in some subjects which are abstract or teaching concept. Training can be given that the introduction of this method for in-service teacher and faculty members can include this method in their teaching courses to inform the prospective teachers because Socratic questioning method is a viable method in science lessons and the teachers confused this method with the question-answer method. Since teacher's competence will cause difficulties during the implementation of the method, the teachers who will use this method in their courses must determine the well-prepared systematic questions before using the Socratic Questioning Method in their courses and be prepared for the possible answers that may come from the students. Also, researchers can develop Socratic questioning activities for various science subjects and conduct experimental studies examining the effects of these activities on learning outcomes because the Socratic questioning method is a subject that is rarely studied.

Giriş

Günümüz toplumlarında eğitimin odağını bilgiye sahip olan bireylerden ziyade bilgiye ulaşma yollarına sahip olan, kendi bilgisini kendisi üreten bireylerin yetiştirilmesi oluşturmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Bu nedenle son yıllarda ABD, İngiltere başta olmak üzere birçok toplum eğitim felsefesini değiştirerek öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime geçmiştir. Bu bağlamda birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de öğrenme sürecinde öğrenenin aktif olduğu ve kendi bilgisini oluşturduğu yapılandırmacılık modeline geçmiştir. Bu modelle birlikte öğretmen, öğrenci, öğrenme ortamı, öğrenme süreci, öğretim yöntemleri ve değerlendirme teknikleri süreç içerisinde yeniden ele alınarak güncellenmiştir. Ancak öğretimin tüm öğeleri gözden geçirilirken öğrencinin bilgiyi keşfetmesi/yapılandırması ve aktif katılımının sağlanması gerekliliği değişmeyen öğeler olmuştur. Öğrencinin bilgiye ulaşması için çeşitli yöntemler kullanılsa da Türkiye’de en son yenilenen 2018 yılı öğretim programında araştırma sorgulama stratejisinin kullanılması üzerine vurgu yapılmıştır (MEB, 2018). Araştırma sorgulama yöntemlerinden biri de buluş yoluyla öğretim stratejisine dayanan ve soru cevap yönteminin özel bir uygulama biçimi olan sokratik sorgulama (Sokrates yöntemi, buldurma yöntemi) yöntemidir.

Sokratik sorgulama yöntemi Sokrates’in öğrencileriyle gerçekleştirdiği felsefi tartışmaların eğitime uyarlanmasıyla ortaya çıkan ve iyi organize edilmiş sorularla bireyin zihninde var olan bilgilerin açığa çıkartılarak öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan bir yöntemdir (Aydın, 2001; Delić ve Bećirović, 2016). Sokrates, diyalog halinde öğrencilerine sorular sorarak bilgiyi buldurmaktaydı. Bu yöntemde önemli olan ve bu yöntemi soru cevap tekniğinden ayıran en önemli özellik, soruların öncelikle bireyin kavram yanlışlarının olduğu, yanlış veya eksik bildiği konu/kavramlar üzerine yoğunlaşmasıdır (Driver, Guesne ve Tibergihen, 1998). Bireye bildiği konu/kavramlarla ilgili çeşitli sorular sorarak yanlış bilgiye sahip olduğunun veya bilmediğinin fark ettirilmesinden sonra yeni sorularla doğru bilginin öğretilmesidir (Chang, Lin ve Chen, 1998; Knezic, Wubbels, Elbers ve Hajer, 2010). Bunun için öğrencinin sorulan sorulara cevap vererek aktif katılımı sağlaması gerekmektedir. Sokratik sorgulama yöntemi çürütme (alay) ve doğurtma olmak üzere iki temel aşamadan meydana gelir (Aydın, 2001; Delić ve Bećirović, 2016; Zeybek, 2019). Her iki aşamada ikişer basamaktan oluşur. Çürütme aşaması başlama ve bilmediğini hissettirme, doğurtma aşaması ise buldurma ve özetleme basamaklarından oluşur. İki aşama ve her aşamada iki basamak olmak üzere toplam dört basamadan oluşan yöntemin basamakları şöyle açıklanabilir (Knezic vd., 2010; Sönmez, 2005; Zeybek, 2019). Çürütme aşamasının iki basamağından biri olan başlama basamağında, öncelikle öğrencinin daha önce bildiği kavramlarla ilgili sorular sorularak öğrencinin konuya güdülenmesi sağlanır. Daha sonra ikinci basamak olan bilmediğini hissettirme basamağında sorulan sorular veya örnek durumlarla öğrencinin bilgisinin eksik veya yanlış olduğu öğrenciye fark ettirilir. Bu aşamada öğretmen hiçbir şey bilmiyormuş gibi davranarak öğrencilere sorular sorar. Böylece öğrenciler güdülenerek sorgulamaya hazır hale gelir. Bu aşamanın sonunda öğretmen öğrencilerin cevaplarındaki çelişkileri ortaya koyar ve öğrencinin bilgilerinin yanlış veya eksik olduğunun farkına varması sağlanır. Doğurtma aşamasında ise, iyi organize edilmiş yeni sorular ve ipuçlarıyla, öğrencinin düşünme ve sorgulama yeteneği kullanarak doğru bilgiye ulaşması sağlanır. Öğretmen öğrencinin bilmediği bilgileri sistemli sorularla adım adım buldurmaya çalışır. Bu aşamanın sonunda veya öğretmen ihtiyaç duyduğu yerlerde ulaşılan bilgiyi öğrenciden özetlemesini ister veya kendisi özetler. Bu yöntemi uygulayan öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu her basamakta anlam çözümleme tabloları, görseller, örnek olaylar, yapılandırılmış gridler gibi kavram öğretimi araçlarını kullanmaları faydalı olacaktır.

Sokratik sorgulama yönteminde sorular öğrencilerin ön öğrenmelerini ortaya çıkarma veya beyin fırtınası başlatma amaçlı kullanılmalıdır (Knezic vd., 2010). Öğretmen dersin başında öğrencilere kavramların tanımlarını vermez. Önceden hazırlanmış olduğu mantıklı bir dizi sistematik soruyu öğrencilere sorarak ön bilgilerinden yeni kavramlara ulaşması için çaba sarf eder (Chang vd., 1998). Öğrenciler, öğretmenin rehberlik etmesiyle sorulan soruları, verilen cevapları ve örnekleri

düşünüp analiz ederek tanımlara kendisi ulaşır. Bu yöntemde öğretmen ve öğrenci ortak bir çaba harcayarak sonuca giderler. Sokratik sorgulama yönteminin uygulanabilmesi için iki önemli şartın sağlanması gerekir (Delić ve Bećirović, 2016; Knezic vd., 2010). Bunlar; öğretilecek olan bilgilerin kendi içinde bir bütün oluşturacak biçimde sıralanması ve öğrencilerde konuya yönelik olumlu bir hazırlığın olmasıdır. Yani öğrenci konuyu anlamaya ve bilgiyi keşfetmeye istekli olmalıdır. Bu yöntemde hem öğretmen hem de öğrenci aktif olsa da işi zor olan öğretmendir. Çünkü öğretmen konuları bir bütün olarak sıralama ve örneklemeyle ilgili önceden iyi bir hazırlık yapmakla birlikte dersin yürütülüşü esnasında tartışmaları dikkatle izleyerek öğrencilere rehberlik ederken öğrencilerin konu dışına çıkışını da engellemelidir (Knezic vd., 2010). Ayrıca öğretmenin konuyu buldurmaya istekli olması öğrencilerinde istekli olması için önemlidir (Aydın, 2001). Eğer öğretmen istekli olmaz veya istekli olduğunu sınıfa yansıtamazsa öğrencilerde aktif katılıma karşı isteksizlik oluşur.

Sokratik sorgulama yönteminin planlama ve uygulama aşamasında konuların, kavramlar temelinde bir bütünlük oluşturacak şekilde anlamlı ve sıralı olarak yapılandırılması şarttır. Ancak bu durumda kavramlar ve kavramlar arası ilişkilerin anlaşılması ve yeni bilgilerin elde edilmesi mümkün olacaktır (Lam, 2011). Aksi durumda öğrencinin zihninde bir karışıklık oluşacak, öğretmenin işi zorlaşacak ve ders sıkıcı bir hale gelecektir. Sokratik sorgulama yöntemini derslerinde kullanmak isteyen bir öğretmen, derse başlarken günlük yaşamdan ve öğrencinin ön öğrenmelerini hatırlatan bir soru sorarak derse karşı dikkati çekebilir (Yıldız ve Dadi, 2019). Ayrıca öğrencinin ilgisini derse çekmek amacıyla; konuya başlarken ilginç bir problemin ortaya konulması, örnek bir olayın verilmesi, kısa bir hikâyenin anlatılması, görsellerin ve video gibi öğretim araçlarından faydalanılabilir. Öğrenciler, öğretmenin yönelttiği sorularla, daha önce öğrenmiş oldukları bilgileri ilişkilendirerek çeşitli tahminlerde bulunmaları için teşvik edilir. Bu aşamada önemli olan, sistematik olarak hazırlanmış sorularla öğrenciyi düşünmeye ve hedeflenen yeni bilgileri keşfetmeye yönlendirmektir (Zeybek, 2019). Burada öğrenciler soruları düşünüp cevap verirken çeşitli hatalar yapabilirler. Böyle durumlarda öğretmenler özenle seçtikleri bir örneği vererek veya daha farklı bir soruyu öğrenciye yönelterek öğrencilerin konu dışına çıkması engeller. Böylece öğrencilerin yanlış anlamalarının önüne geçilir, eksikleri tamamlanır ve yeni öğrenilecek bilgiler için temel oluşturulabilir (Chang vd., 1998). Bu yöntemde öğrencilere soru sormanın temel amacı da budur. Öğretmen soru sorarken dersin akıcılığını sağlamak amacıyla sorular arası geçişlerin doğal olmasına, ön konu veya kavram anlaşılmadan bir sonraki kavrama geçilmemesine dikkat etmelidir.

Sokratik sorgulama yöntemi kavram, ilke ve genellemelerin öğretilmesi, kavram yanlışlarının tespit edilmesi ve giderilmesi, daha önce öğrenilen konuların hatırlatılmasında kullanılabilecek önemli bir yöntemdir (Chang vd., 1998; Driver vd., 1998). Bu yöntemde öğretmenin sorularıyla öğrenciler yeni bilgiyi keşfederken ön öğrenmelerini diğer alanlara transfer ederek analiz, sentez ve değerlendirmeler yapar. Bu nedenle öğrenciler bu yöntemi kullanarak bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme seviyesinde öğrenmeler gerçekleştirebilirler (Ertuğrul ve İnan, 2009). Ayrıca yeni bilgileri öğrencilerin kendileri bulduklarından dolayı öğrendikleri daha kalıcı hale gelmektedir. Ayrıca bu yöntemin özendirici, motive edici, düşünmeye sevk edici özelliklerinden dolayı eleştirel düşünme, sorgulama, sözlü ifade, analiz etme, yorumlama becerilerinin gelişmesine önemli katkılar sağlamaktadır (Knezic vd., 2010; Lam, 2011).

Konu öğretiminde sokratik sorgulama yöntemi seçilirken bazı hususlar göz önünde bulundurulmalıdır. Her konu her yöntemle öğretilmediğinden yöntemler seçilirken konu özelliklerine dikkat edilmesi gerekir (Aktaş ve Özmen, 2020). Sokratik sorgulama yönteminin temelinde öğrencilerin daha önce öğrendiği veya günlük yaşamda karşılaştığı bilgilerden hareketle yeni bilgilere ulaşmaları vardır. Bu nedenle öğrencilerin hiç duymadığı, görmediği, bilmediği, hazır bulunuşluklarının olmadığı konuların öğretiminde bu yöntem kullanılamaz (Aydın, 2001). Soyut konuların öğretilmesinde bu yöntemin kullanılması zor olabilir. Bu nedenle öğretmenler, bu yöntemi kullanmadan önce konu seçimini dikkatlice yapmalıdır. Ayrıca yöntem için ideal sınıf mevcudu 30'dur

(Aydın, 2001). Bu sayıdan fazla mevcudu olan sınıflarda uygulamak zor ve yorucu olabilir. Bu nedenle yöntem seçimi yapılırken sınıf mevcudu dikkate alınmalıdır. Bu yöntem kullanılarak tanım, ilke ve genellemeler öğrencilere hazır bir şekilde verilmediğinden dolayı yeni bilgileri öğrencilere buldurmak uzun zaman alabilir. Bu yöntemi başarılı bir şekilde uygulayabilmek için U şeklinde oturma düzeni veya öğrencilerin ve öğretmenin birbirini rahatça görüp duyabildiği ve iletişim kurabildiği oturma düzeni sağlanabilir (Yıldız ve Dadi, 2019). Ayrıca bu yöntemde öğretmenin konu bilgisi, sabırlı ve hoşgörülü olması gibi özellikleri de yöntemin başarısı adına önemlidir. Öğrencilerin basit bir bilgiyi bile bulamadıklarında öğretmen sabırlı olmalı ve çeşitli ipuçlarıyla öğrencilerin bilgiyi keşfetmelerini sağlamalıdır (Zeybek, 2019). İlgili literatüre incelediğimizde yöntemin üstün ve zayıf yönlerini Tablo 1'deki gibi özetleyebiliriz (Aydın, 2001; Delić ve Bećirović, 2016; Driver vd., 1998; Knezic vd., 2010; Korkmazer, 2016; Yıldız ve Dadi, 2019; Zeybek, 2019).

Tablo 1.

Sokratik sorgulama yönteminin üstün ve zayıf yönleri

Üstün Yönleri	Zayıf Yönleri
Üst düzey düşünme becerilerini geliştirir.	Uygulaması zaman alır.
Ön bilgilerin hatırlanması ve kavramlar arası ilişkilerin kurulmasını sağlar.	Her konuya uygulanamaz.
Analiz sentez değerlendirme için uygundur.	İyi organize edilmiş ve sıralanmış soruların hazırlanması güçtür.
Kalıcılığı artırır.	Öğrencilerin uygun olmayan ve gereksiz cevap vermeleri öğretmeni zorlar.
Öğrenilenlerin yeni alanlara transfer edilmesini sağlar.	Dikkatli kullanılmazsa gürültü ve kargaşa ortamı oluşur.
Arkadaşlarının düşüncelerini dinlemelerini sağlayarak hem onların ne düşündüğünü öğrenmelerini hem de onları saygıyla dinleme alışkanlığı kazandırır.	Sürekli aynı öğrencilerin cevap vermesi diğer öğrencileri pasif duruma getirir.
Öğrencilerin sözlü becerilerini geliştirir.	Soru soran öğretmendir. Yöntemin sadece soru cevap tekniğini içerdiğinin düşünülmesinden dolayı diğer tekniklere yer verilmemesi dersi sıkıcı hale getirir.

Sokratik sorgulama yöntemi ve fen öğretimi

İlkokuldan itibaren eğitimin her kademesinde öğretilen fen bilimleri dersinin amacı fen okuyazarı bireyler yetiştirmektir. Fen okuyazarı bireyler, temel fen kavramları hakkında bilgi sahibi olmanın yanında toplumsal sorunların çözümünde kendilerini sorumlu hisseden, eleştirel, yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanarak bu sorunlara çözüm arayan bireylerdir (MEB, 2013). Öğrencilerin fen okuyazarlığını kazanması; çevresini ve toplumu tanımaları, günlük yaşamlarında karşılaştıkları durumları ve olayları anlamaları, özgüven kazanmaları, ilgi ve yeteneklerini geliştirmeleri, bilimsel düşünme ve inceleme alışkanlıkları kazanmaları yönünden önemlidir. Ancak öğrencilerin fen kavramlarını anlama düzeyleri incelendiğinde, fen dersinin soyut kavramlar içermesi, bazı fen kavramların günlük yaşamda bilimsel anlamından farklı kullanılması, öğrencilerin önbilgilerinin eksik olması ve görselleştirme çalışmalarının yetersiz olmasından dolayı öğrenciler eğitimin her seviyesinde fen derslerinde zorlanmaktadır (Aktaş ve Bilgin, 2015; Bilgin, Aktaş ve Çetin, 2014; Özmen, 2011). Özellikle öğrencilerin ön bilgi eksikliği ve sahip olduğu kavram yanlışları nedeniyle fen başarıları olumsuz yönde etkilenmektedir.

Ortaokul öğrencilerinde sıklıkla karşılan kavram yanlışlarından ve öğrenme güçlüklerinden bazıları; kütle ve ağırlık, ısı ve sıcaklık, çözünme ve erime, hız ve sürat, elektrik akımı, hava ve boşluk, dünya ve güneşin hareketleri, ışık yılı, bağımlı ve bağımsız değişken, homojen ve heterojen karışım, hal değişimi, fotosentez ve solunum, ışık ve ses, bileşik ve karışım, bileşik ve molekül şeklinde sıralanabilir (Aydoğan, Güneş ve Gülçiçek, 2003; Coştu, Ayas ve Ünal, 2007; Ecevit ve Özdemir-

Şimşek, 2017; Koray ve Tatar, 2003; Kirbulut ve Beeth, 2013; Kırıkkaya ve Güllü, 2008; Yılmazlar, Takunyacı ve Günaydın, 2014). Öğrencilerde var olan kavram yanlışları onların öğrenme güçlüğü yaşamalarına ve başarısızlık hissi yaşayarak özgüvenlerinin kaybolmasına ve bunun sonucunda fen derslerinden uzaklaşmalarına neden olmaktadır (Ayvacı ve Bakırcı, 2018). Bu durum öğrencilerin hem TIMSS, PISA gibi uluslararası sınavlardaki başarılarının, hem LGS gibi ulusal sınavlarındaki başarılarının hem de üniversitelere giriş sınavlarında fen bilimleri başarı ortalamasının düşmesine neden olmaktadır (Bilgin vd., 2014).

Sokratik sorgulama yönteminin kavram yanlışları ve öğrenme eksikliklerinin giderilmesinde, ayrıca kavramların ilişkilendirilmesinde etkili olmasından dolayı fen derslerinde kullanılmasının oldukça faydalı olacağı düşünülmektedir. Uluslararası alan yazın incelendiğinde sokratik sorgulama yönteminin önemini ve etkisini ortaya koymayı amaçlayan birçok çalışmanın yapılmış olduğu görülmektedir (Chang vd., 1998; Chorzempa ve Lapidus, 2009; Delić ve Bećirović, 2016; Driver vd., 1998; Knezic vd., 2010; Longo, 2007; Pihlgren, 2008; Turnbull ve Mullins, 2007). Ancak Türkiye’de özellikle fen bilimleri derslerine yönelik yapılan çalışma sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Korkmazer, 2016; Yıldız ve Dadi, 2019; Zeybek, 2019). Türkiye’de yapılan çalışmalar yöntemin okuduğunu anlama becerisi (Ercişan, 2013), Türkçe programında yöntem ne kadar yer verildiği (Çebi, 2006), din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde eleştirel düşünme ve tutuma etkisi (Şişman, 2009), yöntemin önemini ortaya koyma (Çoban, 2016; Ertuğrul ve İnan, 2009), sorgulama becerileri ölçeği geliştirme (Bozer, 2014) üzerine yoğunlaşmıştır. Ayrıca fen bilimleri derslerinde ise lise öğrencilerinin mol kavramı ve avagadro sayısının (Yıldız ve Dadi, 2019), ohm kanununun öğretiminde (Zeybek, 2019) başarı ve kalıcılık üzerine, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinde maddenin hal değişiminde başarı (Korkmazer, 2016) etkili olduğunu ortaya koyan çok az sayıda çalışma yürütülmüştür.

Kavram yanlışlarının ve öğrenme eksikliklerinin giderilmesinde etkili olan sokratik sorgulama yönteminin kavram yanlışlarının fazla olduğu fen derslerinde yeteri kadar kullanılmaması ve yapılan çalışmaların sınırlı olması bir eksiklik. İyi bir hazırlıktan sonra fen derslerinde kolaylıkla kullanılacak sokratik sorgulama yöntemine dayalı hazırlanan etkinlikler temelinde yöntemin uygulanabilirliğine yönelik bir çalışmanın yapılması hem öğretmenlerde farkındalık oluşturma hem de örnek etkinliklerle fen derslerinde oluşturacağı öğrenme çıktıları ve sınırlılıklarını ortaya koyma adına önemli olacaktır. Bu nedenle yürütülen bu çalışmanın amacı sokratik sorgulama yöntemine dayalı geliştirilen fen etkinliklerinin uygulanabilirliğine yönelik öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda alt amaçlar aşağıdaki gibidir;

1. Fen bilimleri öğretmenlerinin sokratik sorgulama yöntemine yönelik bilgi ve yöntemi sınıfta uygulama durumları nasıldır?
2. Fen bilimleri öğretmenlerinin sokratik sorgulama yönteminin fen derslerinde uygulanabilirliğine yönelik görüşleri nelerdir?
3. Fen bilimleri öğretmenlerinin sokratik sorgulama yönteminin öğrenme çıktıları üzerine etkisine yönelik görüşleri nelerdir?
4. Fen bilimleri öğretmenlerinin sokratik sorgulama yönteminin fen derslerinde kullanıldığında karşılaşılabilecek güçlüklerle yönelik görüşleri nelerdir?
5. Fen bilimleri öğretmenlerinin sokratik sorgulama yöntemine dayalı hazırlanan etkinliklere yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Yöntemi /Modeli

Bir veya birden fazla durumla ilgili detaylı açıklama getirmeyi amaçlayan çalışmalarda durum çalışması kullanılır (Creswell, 2014; Özmen ve Karamustafaoğlu, 2019). Bu durum bir olayı, etkinliği veya süreci içerebilir (Yin, 2009). Araştırmacılar özel bir durumdan ziyade belli bir durumdan yola çıkarak daha geneli anlamayı amaçladığı çalışmalarda araçsal durum çalışmalarını tercih ederler (Johnson ve Christensen, 2004). Bu desende araştırmacı durumu bir kuramı test etmek veya önemli gördüğü bazı konu veya sorunları anlamak için kullanabilir. Bu çalışma, sokratik sorgulama yöntemine dayalı geliştirilen fen etkinlikleri temelinde yöntem hakkında deneyimli fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerini belirleyerek yöntemin uygulanabilirliğini ortaya koymayı amaçladığından durum çalışması desenlerinden araçsal durum çalışması desenindedir.

Çalışma Grubu

Araştırmacılar belli bir konu hakkında derinlemesine bilgi elde etmek istediklerinde araştırmanın özel amacına hizmet edecek gönüllü katılımcılardan oluşan amaçlı örnekleme stratejisini kullanabilirler (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu çalışmada fen eğitiminde kullanılabilecek yeni yaklaşımlarla ilgili bilgi düzeyinin yüksek olması ve okullarda öğretim tecrübesi fazla olması nedeniyle çoğunlukla lisansüstü eğitimi olan deneyimli fen bilimleri öğretmenleri tercih edilmiştir. Ayrıca araştırma deseni olarak araçsal durum çalışmasına da uygun olarak öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerlerinin de çeşitli olması ve lisansüstü eğitimi olmayan deneyimli öğretmenlerin de katılımcı olarak eklenmesiyle katılımcı grubu zenginleştirilmiştir. Bu bağlamda çalışmanın katılımcılarını amaçsal örneklemeğe uygun olarak belirlenen 7 (3 kadın, 4 erkek) fen bilimleri öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler 7 ile 22 yıl arasında değişen ortalama 14,5 yıllık meslek deneyimine sahiptir. 2 farklı ilde görev yapan öğretmenlerin yaşları 29 ile 46 arasında değişmekte olup katılımcılar 37 yaş ortalamasına sahiptir. Katılımcı öğretmenlerin altısı eğitim fakültesi fen bilgisi öğretmenliği, biri ise fen-edebiyat fakültesi kimya bölümü mezunu olup fen bilimleri öğretmenliği yapmaktadır. Öğretmenlerden dördü il merkezinde, ikisi ilçe merkezinde ve biri köyde bulunan ortaokullarda çalışmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin ikisi doktora eğitimine devam etmekte olup, üçü ise yüksek lisans mezunudur. Katılımcı öğretmenlerin özellikleri incelendiğinde; mesleklerinde oldukça deneyimli oldukları ve eğitim, görev yapılan okul, cinsiyet yönünden heterojen bir yapıya sahip olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Öğretmenlerin sokratik sorgulama yöntemine dayalı olarak geliştirilen fen etkinlikleri temelinde yöntemin uygulanabilirliğine yönelik görüşlerini ortaya koymak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları çalışmanın alt amaçları doğrultusunda araştırmacılar tarafından oluşturulduktan sonra kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla 3 fen eğitimcisinin görüşü alınmış ve alınan dönütlere göre gerekli düzeltmeler yapılarak son hali verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları 5 temel başlığa yönelik hazırlanmıştır. Birinci başlık fen bilimleri öğretmenlerinin bu çalışmadan önce sokratik sorgulama yöntemi hakkında bilgi durumlarını belirlemeye yöneliktir. İkinci başlık yöntemin fen derslerinde uygulanabilir olup olmadığını ve her konuya uygun olup olmadığını nedenleriyle birlikte belirlemeye yöneliktir. Üçüncü başlık yöntemin öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık, derse karşı motivasyon veya düşünme becerileri gibi öğrenme çıktıklarına etkisini belirlemeye yöneliktir. Dördüncü başlık yöntemin uygulanması esnasında karşılaşılabilecek güçlüklerin belirlenmesine yöneliktir. Beşinci başlık

hazırlanan etkinlikler hakkında öğretmen görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları Ek-1’de verilmiştir.

Görüşmeler yapılmadan bir hafta önce öğretmenlere araştırmacılar tarafından yöntemi tanıtmak amacıyla hazırlanan bir broşür ve hazırlanan etkinlikler incelemeleri amacıyla verilmiştir. Bu tanıtımın yapılmasının amacı öğretmenlerin sınıfta uyguladıkları tartışma yöntemi veya soru cevap tekniği ile sokratik sorgulama yöntemi arasındaki farklılıkları görmelerini sağlamaktır. Aksi durumda sınıfta yapılan basit bir tartışma ile öğretmenler sokratik sorgulama yöntemini uyguladıklarını iddia edebilirlerdi. Yapılan bu tanıtım ile toplanan verilerin güvenilirliğinin artırılması amaçlanmıştır. Öğretmenler yöntem hakkında yeterli bilgiye sahip olduktan sonra görüşmeler yürütülmüştür. Her öğretmen ile 30 ile 40 dakika arasında süren birer görüşme gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler birinci araştırmacı tarafından 6 öğretmen ile yüz yüze, bir öğretmenle ise diğer bir ilde olduğundan telefon ile yapılmıştır. Görüşmeler sesli olarak kayıt altına alınmıştır. Bu ses kayıtları görüşmelerden sonra öğretmenlerle paylaşılarak sorulara verdikleri cevaplarda herhangi bir değişiklik yapmayı isteyip istemedikleri sorulmuştur. Öğretmenlerden gelen dönütlerden sonra görüşmeler transkript edilerek analiz aşamasına geçilmiştir.

Etkinliklerin Geliştirilme Süreci

Bu çalışmada sokratik sorgulama yöntemine dayalı farklı sınıf seviyelerine yönelik toplam dört adet fen etkinliği geliştirilmiştir. Bunlardan ilki 5. sınıf ünitelerinden hal değişimi konusuna yöneliktir. Öğrencilerin hal değişimi konusunda sahip olduğu kavram yanlışlarının fazla olması nedeniyle bu konu seçilmiştir. Bu konuda öğrencilerde en fazla rastlanan kavram yanlışları; maddelerin hal değiştirirken katı, sıvı, gaz sırasından şaşmayarak hal değiştireceğine inanılması, kaynama ile buharlaşmanın karıştırılması ve hangi hal değişimlerinde ısı alıp verilme durumlarının karıştırılmasıdır (Çelikler ve Kaya, 2016; Gökulu, 2015; Sarı-Ay ve Aydoğdu, 2015). Geliştirilen ikinci etkinlik 6. sınıf ünitelerinden sesin iletimi konusuna yöneliktir. Bu konuda 6. sınıf öğrencilerinin sıklıkla yaşadığı kavram yanlışları; sesin katı ve sıvı ortamlarda iletilmediği, sesin iletim hızının ortama bağlı olmadığı, sesin boşlukta iletilmediği, müzik aletlerini farklı kişiler çaldığı için farklı sesler duyulduğu, müzik aletlerinin çalındığı ortamın seslerin farklı şekilde duyulmasında etkili olduğu ve sesin farklı kişiler tarafından farklı duyulduğunun düşünülmesidir (Ayvacı ve Bakırcı, 2018; Bostan-Sarioğlan, 2016). Geliştirilen üçüncü etkinlik 7. sınıf ünitelerinden maddenin tanecikli yapısı konularına yöneliktir. Bu konuda 7. sınıf öğrencilerinin sıklıkla yaşadığı kavram yanlışları; bileşik ile molekül, bileşik ile karışım, element ile molekül kavramlarının birbirinin yerine kullanılması; atom, molekül, element ve bileşik arasındaki ilişki ve farkların karıştırılması ve bunların modellerini ayırt etmede öğrenme güçlüklerinin yaşanmasıdır (Benlikaya, 2018; Dolu, 2018). Geliştirilen dördüncü etkinlik 8. sınıf ünitelerinden asitler ve bazlar konularına yöneliktir. Bu konuda 8. sınıf öğrencilerinin sıklıkla yaşadığı kavram yanlışları; H⁺ (veya H=Hidrojen) iyonu içeren her maddeye asit denildiği, bazların yapısında OH⁻ (veya OH) iyonunun mutlaka bulunması gerektiği, asitlerin bazlardan daha zehirli olduğu, asitlerin metalleri ve her şeyi erittiğidir (Pabuççu ve Geban, 2015).

Öğrencilerde var olan bu kavram yanlışları kavram kargaşasına ve öğrenme güçlüklerinin yaşanmasına neden olmaktadır. Kavram yanlışlarının giderilmesinde ve kavram bütünlüğünün oluşturulmasında öğrencileri aktif hale getiren ve bilgiyi buldurmasını sağlayan sokratik sorgulama yöntemi oldukça etkilidir. Bu nedenle öğrencilerin aktif katılımlarının sağlanarak günlük yaşam olayları temelinde oluşturulacak sokratik sorgulama etkinliklerinin bu kavram yanlışlarını gidermede ve kavramların ilişkilendirilmesinde etkili olacağı düşünüldüğünden belirtilen bu dört konu seçilmiştir.

Etkinliklerin geliştirilme sürecinde beş aşamadan oluşan sistematik bir yol izlenmiştir. Bu aşamalar ve her bir aşamada neler yapıldığı aşağıdaki gibidir;

Literatür taraması: Öncelikle ilgili literatür taraması yapılarak ortaokul öğrencilerinin sahip olduğu kavram yanlışları ve öğrenme güçlükleri tespit edilmiştir. Tespit edilen kavram yanlışları ve öğrenme güçlükleri çerçevesinde sokratik sorgulama yöntemiyle sunulacak konuların sınırları belirlenmiştir. Belirlenen kavram yanlışları yukarıda belirtilmiştir.

Sokratik sorgulama sorularının hazırlanması: Tespit edilen ve kapsamı belirlenen kavram yanlışları ve öğrenme güçlükleri ile ilgili sorgulama soruları hazırlanmıştır. Sorular mümkün olduğu kadar günlük yaşamla ve ön öğrenmelerle ilişkilendirilmiştir. Ayrıca sorularda basitten başlanarak karmaşığa doğru bir sıra izlenmiştir.

Sorulara yönelik öğrencilerden gelecek muhtemel cevapların alınması: Basitten karmaşığa doğru organize edilen sorular, her sınıf düzeyinden seçilen üçer öğrenciye sorularak öğrencilerden gelebilecek muhtemel cevaplar oluşturulmuştur. Bu cevapların oluşturulmasında araştırmacılar, kendi ders sunumlarındaki deneyimleri doğrultusunda öğrencilerin vermiş olduğu cevapları da dikkate almıştır.

Sistematiik soru cevap diyalogların oluşturulması: Alınan muhtemel cevaplara karşılık olarak öğrencileri bilgiye ulaştıracak, onları bilgiyi keşfetmeye yönlendirecek yeni sorular araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Böylece her bir kavram için öğrenciye doğru bilgiyi bulduracak diyaloglar oluşturulmuştur.

Öğretmen görüşlerinin alınması: Son olarak geliştirilen diyalogların öğrencilerin özelliklerine uyup uymadığı, tartışma ortamının sağlanıp sağlanamayacağı, öğrenciye bilgiyi buldurmak, kavram yanlışlarını ve öğrenme güçlüklerini ortadan kaldırmak için yeterli olup olmadığı gibi özelliklerini belirlemek amacıyla öğretmen görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra sokratik sorgulama diyaloglarına son hali verilmiştir. Geliştirilen sokratik sorgulama etkinlikleri Ek-2’de verilmiştir.

Verilerin Analizi: Yarı yapılandırılmış görüşme verileri inandırıcılığı arttırmak amacıyla iki kodlayıcı tarafından içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiş ve bulgular bölümünde sunulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Öncelikle, 2 kodlayıcının bir araya gelmesiyle en fazla görüş bildiren öğretmene ait veriler arasından anlamlı veriler ayıklanarak kodlanmış ve kategorilere ayrılmıştır. Sonra, iki kodlayıcı ayrı ayrı diğer öğretmenlerin verilerini kodlayarak kategorilere ayırmıştır. Daha sonra, iki kodlayıcı tarafından aynı şekilde ve farklı şekilde yapılan kodlamalar belirlenmiştir. Ö1 ile kodlanan öğretmenin verileri birlikte analiz edildiğinden dolayı Ö1 hariç tutulduğunda ayıklanan anlamlı cümle olarak toplamda öğretmenler 176 adet görüş belirtmiştir. İki kodlayıcı bu görüşlerin 159 tanesini aynı şekilde, 17 tanesini ise farklı şekilde kodlamıştır. Kodlayıcıların kodlamaları arasındaki uyumluluk katsayısı Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen (uyum sağlanan kod sayısı / toplam kod sayısı) formülü kullanılarak hesaplanmış ve ≈0,90 olarak bulunmuştur. Son olarak, kodlayıcılar tarafından farklı şekilde kodlanan görüşler kodlayıcıların bir araya gelerek fikir birliğine varmasıyla yeniden kodlanmıştır.

Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler çalışmanın amaçları doğrultusunda; öğretmenlerin bu çalışmadan önce sokratik sorgulama yöntemi hakkındaki bilgi ve yöntemi uygulama durumları, sokratik sorgulama yönteminin fen derslerin de uygulanabilirliği, yöntemin öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerine etkileri, yöntemin uygulanması esnasında karşılaşılabilecek güçlükler ve hazırlanan etkinlikler hakkında görüşler olmak üzere beş başlık olarak sunulmuştur.

Öğretmenlerin çalışma öncesinde sokratik sorgulama yöntemi hakkındaki bilgi durumları

Fen bilimleri öğretmenleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin içerik analizine tabi tutulmasıyla ulaşılan öğretmenlerin bu çalışmadan önce sokratik sorgulama yöntemi hakkındaki bilgi durumlarına yönelik bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.
Öğretmenlerin sokratik sorgulama yöntemi hakkındaki bilgileri

Kategori	Görüşler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7
Bilgi Durumu	Daha önce bilgim yoktu.		✓	✓				
	Daha önce kısmen bilgim vardı.	✓			✓	✓	✓	✓
	Soru cevap bölümünü derslerimde kullanıyorum.	✓	✓		✓	✓	✓	
	Buluş yolunu kısmen derslerimde kullanıyorum.	✓		✓	✓			✓
	Bu kadar sistematik ve adımlarıyla kullanmıyorum.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Şimdi adımlarıyla birlikte bilgi sahibiyim.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Bu çalışma öncesinde bazı fen bilimleri öğretmenlerinin yöntem hakkında bilgileri yokken bazı öğretmenlerin ise yöntemin ismini duyma noktasında kısmen bilgilerinin olduğu tespit edilmiştir. Sokratik sorgulama yöntemi materyallerini inceledikten sonra ise bazı öğretmenler soru cevap yöntemini bazı öğretmenler buldurma yöntemini derslerinde kullandıklarını, ancak bu yöntemdeki bilmediğini hissetme aşaması ve sistematik soruları kullanmadıklarını ifade etmiştir. Görüşmeler yapılmadan önce ise yöntem hakkında yeterli bilgiyi elde ettiklerini ifade etmiştir. Bu ifadeler doğrultusunda öğretmenler tarafından yöntemin yeteri kadar bilinmediği ancak kullandıkları yöntemlerle ilişkili olduğu söylenebilir.

Yöntemin fen bilimleri derslerinde uygulanabilirliğine yönelik görüşler

Fen bilimleri öğretmenlerinin sokratik sorgulama yönteminin fen bilimleri derslerinde uygulanabilirliğine yönelik görüşlerine ait bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.
Yöntemin fen bilimleri derslerinde uygulanabilirliğine yönelik görüşler

Kategori	Görüşler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7
Uygulanabilir.	Fen günlük yaşamla çok fazla ilişkili olduğundan ve yöntem günlük yaşamı yansıtan sorularla başladığından uygulanabilir.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Fen dersinde kavram yanlışları fazla olduğu ve yöntem kavram yanlışlarını gidermede etkili olduğundan uygulanabilir.	✓	✓	✓	✓		✓	✓
	Öğretim programı sorgulamaya dayalı yöntemlere vurgu yaptığından ve yöntem sorgulamaya dayalı olduğundan uygulanabilir.	✓			✓	✓	✓	✓
	Öğrencilerin karıştırdığı kavramların öğretimine uygun olduğundan uygulanabilir.	✓	✓	✓	✓			✓
	5 sınıflardan 8 sınıflara doğru gidildikçe daha kolay uygulanır.	✓		✓		✓		✓
	5-8 her sınıf düzeyinde uygulanabilir.				✓	✓	✓	
	5E, PDÖ gibi yenilikçi yöntemlerle karşılaştırıldığında sınıflarda daha rahat uygulanır.	✓			✓	✓		
	Öğrencilerin ön öğrenmelerinin olduğu konularda uygulanabilir				✓	✓		
	Yöntemin uygulanmasında çok fazla araç gerece ihtiyaç duyulduğundan uygulanabilir.							✓
	Sosyo-bilimsel konularda oldukça etkili bir şekilde uygulanabilir.							✓

Kate- gori	Görüşler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7
Kısmen Uygulanabilir.	Soyut konularda video, basit deney gibi etkinliklerle desteklenmelidir.	✓		✓	✓		✓	✓
	Soyut konuların öğretiminde uygulanması güçlük yaşanabilir.			✓	✓	✓		✓
	Kavram sayısının fazla olduğu konularda uygulanırken güçlük yaşanabilir (Mitoz mayoz bölünme gibi).		✓	✓				✓
	5 sınıflar bize daha fazla soru sorduğundan uygulanırken güçlük yaşanabilir.			✓		✓		✓
	Kavramların tanımları verilirken uygulanması güçlük yaşanabilir.			✓	✓			
	Bağıntı (formül) verilmesi gereken konularda uygulanırken güçlük yaşanabilir.			✓	✓			
	Ünitenin tamamında kullanılmaz.				✓		✓	
	Akademik veya hazır bulunuşluk yönünden heterojen sınıflarda uygulanırken güçlük yaşanabilir.	✓					✓	
	Ön öğrenmelerin eksik olduğu konularda uygulanırken güçlük yaşanabilir.						✓	✓
	Günlük yaşamla ilişkili olmayan konuların öğretiminde güçlük yaşanabilir.						✓	
Psikomotor becerisi gerektiren konuların öğretiminde uygulanırken güçlük yaşanabilir.							✓	

Öğretmenler sokratik sorgulama yönteminin fen bilimleri derslerinde uygulanabilirliğine yönelik olarak konu, kavramlar ve yöntemin aşamalarını dikkate aldıklarında uygulanabilir ve kısmen uygulanabilir şeklinde iki kategoride görüş belirtmişlerdir. Yöntemin fen bilimleri derslerinde uygulanabilirliğine yönelik tüm öğretmenler fen bilimleri dersinin çok fazla günlük hayatla ilişkili olması ve yöntemin günlük yaşam olaylarını içeren sorular veya örnek olaylarla başlaması, fen bilimleri derslerinde kavram yanlışlarının ve karıştırdıkları kavramların çok fazla olması ve yöntemin kavram yanlışlarını gidermede etkili olacağını düşündüklerinden dolayı uygulanabilir olduğunu ifade etmiştir. Fen bilimleri öğretim programının sorgulama stratejisi üzerine vurgu yapması ve yöntemin buldurma aşamasının bu amaca çok fazla hizmet edeceği düşünceleriyle uygulanabilir olduğu ifadelerini desteklemiştir. Ayrıca bazı öğretmenler 5-8 tüm sınıf düzeyinde rahatlıkla uygulanabileceğini ifade ederken bazı öğretmenler buna ilave olarak 5'ten 8 sınıfa doğru gidildikçe daha rahat uygulanabileceğini ifade etmiştir. Öğretmenlerden bazıları 5E, probleme dayalı öğrenme gibi diğer yöntemlerle karşılaştırıldığında daha rahat uygulanabileceğini ifade etmiştir. Ön öğrenmelerin etkili olması, programın sarmal yapısı, fazla araç gerece ihtiyaç duyulmaması ve sosyo-bilimsel konuların doğasına uygun olması nedeniyle uygulanabilir olduğunu ifade etmiştir.

Fen bilimleri öğretmenleri soyut konuların, kavram sayısının fazla olduğu konuların, kavram tanımlarının, formül gerektiren konuların öğretiminde güçlük yaşanabileceği ve bu nedenle görsel, basit deney gibi etkinliklerle zenginleştirilmesi gerektiği nedenlerinden kısmen uygulanabilir olduğunu ifade etmiştir. 5. sınıf öğrencilerinin gelişim özelliklerinden dolayı öğrencilerin daha çok soru sorması, akademik yönden heterojen olan sınıflarda seviye farkından ve ön öğrenme eksiklerinin olabileceği nedenlerinden dolayı kısmen uygulanabilir olduğunu ifade etmiştir.

Yöntemin öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerine etkilerine yönelik görüşleri

Fen bilimleri öğretmenleri sokratik sorgulama yönteminin öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerine etkilerine yönelik görüşleri akademik başarı, kalıcılık, motivasyon, üst düzey düşünme becerileri, iletişim becerisi ve aktif katılım kategorilerinde incelenmiştir. Bu kategoriler altında öğretmen görüşlerine ait bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Yöntemin öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerine etkisine yönelik görüşler

Kategori	Görüşler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7
Başarı artar.	Öğrenci bilgiyi kendisi buluyor.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Öğrencinin yanlış bildiğini hissettikten sonra doğrusunu öğrenmesi başarıyı artırır.	✓	✓		✓		✓	✓
	Özetlemeler bilgiyi zihninde toparlamasını sağlayacağı için başarı artar.	✓			✓			✓
Kalıcılık artar.	Öğrenci bilgiyi kendisi buluyor.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Öğrencinin yanlış bildiğini hissettikten sonra doğrusunu öğrenmesi kalıcılığı artırır.	✓			✓		✓	✓
	Belli aralıklarla özetlemelerin yapılması kalıcılığını artırır.				✓			
Motivasyon artar.	Günlük yaşam olaylarına yönelik sorular öğrencilerin derse istekli katılımını sağlar.	✓			✓	✓		✓
	Yanlış cevap verse bile bunun yöntemde bir öğrenme basamağı olduğunu bildiğinden dolayı bozulmayacak.	✓		✓	✓	✓		
	Bilimsel cevaplar gerektirmediğinden dolayı öğrenciler katılmaya istekli olur.	✓			✓	✓		
	Bilmediğini hissettiğinde daha meraklı bir şekilde dersi dinleyecek.			✓				
Üst düzey düşünme becerileri artar.	Sistematik sorular bir sonraki soruyu düşünmelerini, analiz etmelerini sağlayacaktır.	✓	✓	✓	✓		✓	
	Arkadaşları ile kendi düşüncelerini karşılaştırarak fikir üretmeye başlar.				✓		✓	✓
	Soruları cevaplamak için çok yönlü düşünecekler.	✓					✓	
İletişim becerisi artar.	Karşılıklı soru cevaplar, diyaloglar olacak.	✓		✓	✓	✓		✓
	Karşdakini dinleme alışkanlığı kazandırır.			✓	✓	✓	✓	✓
	Kendi düşüncelerini karşıdakinin anlayabileceği şekilde ifade etmeye çalışacaktır.						✓	✓
Aktif katılım artar.	Bilimsel tanım yapamasa da günlük yaşamından basit örneklerle katılacaktır.	✓			✓	✓		✓
	Sistematik sorular sorulduğundan dolayı sürekli aktif katılımı sağlar.			✓			✓	✓
	Herkesin katılımını gören öğrenci kendi de derse katılmak ister.				✓	✓	✓	

Fen bilimleri öğretmenleri sokratik sorgulama yönteminin derslerde uygulandığında öğrencilerin akademik başarılarını, kalıcılık, motivasyon, üst düzey düşünme becerileri, iletişim becerisi ve aktif katılımlarını arttıracaklarını ifade etmiştir. Öğretmenler öğrencilerinin bilgiyi kendilerinin bulmaları, bilmediğini hissettirme aşamasında yanlış bildiklerini hissettikten sonra konu veya kavramların doğrusunu öğrenmesi ve özetleme aşamalarının bilgiyi toparlamalarını sağlaması nedeniyle başarı ve kalıcılığı arttıracaklarını ifade etmiştir. Günlük yaşam olaylarına yönelik sorularla başlanmasının öğrencinin yaşantısında olan durumları sorgulaması, sorulara yanlış cevap verse bile bunun yöntemin bir adımı olduğunu bilmesi, bilimsel cevapların gerektirmemesi ve bilmediğini hissettiğinde doğrusunu öğrenme dürtüsü nedeniyle öğrencilerinin motivasyonunu arttıracaklarını ifade etmiştir. Soruların sistematik olarak sorulması bir sonraki soruyu düşünmelerine analiz etmelerini sağlaması, arkadaşları ile kendi düşüncelerini karşılaştırmaya fırsat bulmaları ve soruları çok yönlü düşünmeleri nedeniyle üst düzey düşünme becerilerini arttıracaklarını ifade etmiştir. Karşılıklı soru cevapların ve diyalogların olması, kendi düşüncelerini karşıdakinin anlayabileceği şekilde ifade etme gerekliliği ve karşıdakini dinleme alışkanlığının kazanılması nedeniyle iletişim becerilerinin artacağını ifade etmiştir. Bilimsel olmasa da günlük yaşamından basit örneklerin, sistematik soruların devamlılığı sağlaması ve katılmayan öğrencilerin katılanlardan cesaret alması nedeniyle yöntemin aktif katılımı arttıracaklarını ifade etmiştir.

Yöntemin uygulanması esnasında karşılaşılabilecek güçlükler

Fen bilimleri öğretmenlerinin sokratik sorgulama yönteminin uygulanması esnasında karşılaşılabilecek güçlükleri öğrenci cevapları, öğretmen yeterliliği, zaman, sınıf mevcudu, uzun süreli kullanım ve diğer kategorilerinde incelenmiştir. Bu kategoriler altında öğretmen görüşlerine ait bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Yöntemin uygulanması esnasında karşılaşılabilecek güçlükler

Kategori	Görüşler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7
Öğrenci cevapları süreci etkiler.	Sürekli aynı öğrencilerden cevap gelebilir.	✓	✓	✓	✓	✓		✓
	Derse katılmayanlar cevap vermeyebilirler.	✓		✓		✓	✓	✓
	Öğrenciler bazen beklenen cevabı vermeyebilirler.	✓		✓	✓			✓
	Farklı yönde cevap gelince konu dağılır.	✓				✓		
	Öğrenciler cevaplarıyla beklediği kadar tartışmaya katılamayabilir.				✓		✓	
Öğretmen yeterliliği	Sistemik ve etkili soru hazırlama ve sormada zorlanabilir.	✓		✓	✓	✓		
	İyi bir alan ve pedagoji bilgisine sahip olmayan yöntemi iletmede sıkıntı yaşayabilir.				✓	✓	✓	✓
	Her öğrencinin cevap vermeye çalışması karmaşaya neden olabilir.		✓	✓				
	Yöntemi içselleştirmemişse uygulamada sıkıntılar yaşanır.			✓	✓			
Sınıf mevcudu	25-30 kişiyi aşan sınıflarda uygulamak zor olur.	✓	✓		✓	✓		
Zaman	Bütün öğrencilerde cevap alınmaya çalışıldığında zaman sıkıntısı yaşanır.	✓	✓		✓	✓		
Uzun süreli kullanım sıkıcı olur.	Yöntemin uzun süreli kullanılması öğrencilerin sıkılmasına neden olabilir.	✓				✓	✓	✓
	Video basit deney gibi etkinliklerle desteklenmelidir.	✓						✓
Diğer	Sınıftaki öğrenci seviyeleri birbirine yakın olmalı	✓		✓				
	Öğrenciler not almaya fırsat bulamayabilirler.							✓

Fen bilimleri öğretmenleri sokratik sorgulama yönteminin derslerde uygulanması esnasında öğrenci cevapları ve öğretmen yeterliliğinin süreci etkilemesi, zaman, sınıf mevcudu sınırlılıkları, uzun süreli kullanım süreci sıkıcı hale getirmesi ve diğer nedenlerden dolayı güçlük yaşanabileceğini ifade etmiştir. Öğretmenler sürekli aynı öğrencilerin cevap vermesi ve geri planda kalan öğrencilerin cevap vermemesi, bazen beklenen cevabın verilmemesi veya farklı yönde cevap gelmesiyle konunun dağılması ve öğrencilerin cevaplarıyla istenen tartışma ortamının oluşmaması gibi öğrenci cevaplarından kaynaklanan nedenlerden dolayı öğretmenlerin güçlük yaşayabileceğini ifade etmiştir. Öğretmenler ayrıca, öğretmenin sistemik soru ve etkili sorular hazırlayamaması ve soramaması, alan ve pedagoji bilgisindeki eksiklikler, her öğrencinin cevap verme isteğiyle oluşacak karmaşaya ortamını yönetememesi ve yönteme tam anlamıyla hâkim olmaması gibi öğretmen yeterliliğinden kaynaklanan güçlükler yaşanabileceğini ifade etmiştir. Sınıf mevcudunun kalabalık olması, bütün öğrencilerden cevap alınmaya çalışıldığında zaman konusunda sıkıntı yaşanacağını ifade etmiştir. Yöntemin uzun süreli kullanıldığında ve video ve basit deneylerle desteklenmediğinde öğrencilerin sıkılabileceğini ifade etmiştir. Öğrenci seviyeleri birbirine yakın olmadığında zorluk yaşanabileceğini ve öğrencilerin not tutmaya fırsat bulamayacağı gibi güçlüklerinde yaşanabileceğini ifade etmiştir.

Sokratik sorgulama yöntemine dayalı fen etkinlikleri hakkında görüşler

Araştırmacılar tarafından sokratik sorgulama yöntemine dayalı hazırlanan fen etkinliklerine yönelik öğretmen görüşleri kazanımlarla ilişki düzeyi, kapsam yeterliliği soruların sistematikliği, uygulanabilirliği ve yapılan etkinliklerin adımlara uygunluğu maddelerine göre değerlendirilmiştir. Öğretmenlerden her bir maddeye 1 ile 3 arasında puan vermeleri istenmiştir. Öğretmenlerin her bir etkinliğe yönelik puanlamaları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.
Geliştirilen fen etkinliklerine yönelik görüşler

Etkinlik	Görüşler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7
5. Sınıf Maddenin Halleri	Kazanımlarla ilişki düzeyi	3	3	3	3	3	3	3
	Kapsam yeterliliği	3	3	3	3	3	3	3
	Soruların sistematikliği	3	3	3	3	3	3	3
	Uygulanabilirliği	3	3	3	3	3	3	3
	Yöntemin adımlarına uygunluğu	3	3	3	3	3	3	3
6. Sınıf Sesin İletimi	Kazanımlarla ilişki düzeyi	3	2	2	3	3	3	2
	Kapsam yeterliliği	3	3	3	3	3	3	3
	Soruların sistematikliği	3	3	3	3	3	3	3
	Uygulanabilirliği	3	3	3	3	3	3	3
	Yöntemin adımlarına uygunluğu	3	3	3	3	3	3	3
7. Sınıf Maddenin Tanecikli Yapısı	Kazanımlarla ilişki düzeyi	3	3	3	3	3	3	3
	Kapsam yeterliliği	2	2	2	3	3	3	2
	Soruların sistematikliği	3	3	3	3	3	3	3
	Uygulanabilirliği	3	3	3	3	3	3	3
	Yöntemin adımlarına uygunluğu	3	3	3	3	3	3	3
8. Sınıf Asitler ve Bazlar	Kazanımlarla ilişki düzeyi	3	3	3	3	3	3	3
	Kapsam yeterliliği	3	3	3	3	3	3	3
	Soruların sistematikliği	3	3	3	3	3	3	3
	Uygulanabilirliği	3	3	3	3	3	3	3
	Yöntemin adımlarına uygunluğu	3	3	3	3	3	3	3

Fen bilimleri öğretmenleri etkinliklerin dördü içinde kazanımlarla ilişki, kapsam yeterliliğinin yüksek, soruların sistematik ve aşamalı olduğu, etkinliklerin sınıflarda uygulanabilir olduğu ve sokratik sorgulama yönteminin adımlarına uygun olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerden bazıları 7. sınıf maddenin tanecikli yapısı (atom, molekül, element, bileşik ve karışım) konusunun çok soyut olması ve kavramların çok fazla karıştırılması nedeniyle kavramları somutlaştırmak amacıyla oyun hamurlarıyla modellerin oluşturulması veya simülasyon gibi teknolojik araçlarla desteklenerek kullanılmasını önermiştir. Ayrıca öğretmenler bazı ifadelerin düzeltilmesine yönelik önerilerde bulunmuştur. Öğretmenlerin önerileri doğrultusunda etkinliklerde düzeltmeler yapılmıştır. Bu görüşlere dayalı olarak etkinliklerin yönetime oldukça uygun ve sınıflarda rahatlıkla uygulanabilir olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sokratik sorgulama yöntemine dayalı olarak geliştirilen fen etkinliklerinin uygulanabilirliğine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada öğretmenlerin yöntem hakkında kısmen bilgilerinin olduğu ve derslerinde kısmen uyguladıkları, yöntemin fen bilimleri konuları için uygulanabilir bir yöntem olduğu, öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerine olumlu etkilerinin olacağı, öğretmen yeterlilikleri ve öğrenci özelliklerinden kaynaklanan bazı güçlüklerin yaşanabileceğine yönelik görüşlere ulaşılmıştır. Öğretmenler tarafından soru cevap veya buldurmaya çalışma gibi yöntemin bazı bölümlerini derslerinde uyguluyor olmasına karşılık bilmediğini

hissettirme, sistematik soruların kullanılmaması, yöntemin uygulanabilir olduğunu ve öğretmenlerin yöntem hakkında bilgilendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Al-Darwish (2012) yeni mezun öğretmenlerin öğrencilerini sorgulamaya teşvik ederken on yıllık deneyime sahip öğretmenlerin sadece sorduğu sorulara cevap beklemesi bulgusu öğretmenlerin yöntem hakkında bilgilendirilmesi gerektiğini desteklemektedir. Ancak yöntem ile ilgili olarak çok sınırlı sayıda çalışmanın yapılmış olması öğretime olumlu katkılar sağlayacak olan yöntemle yeteri önem verilmediğini göstermektedir.

Öğretmenlerin hem yöntemin hem de fen bilimleri derslerinin günlük yaşamla ilişkili olması, yine fen bilimleri öğretim programı ve yöntemin sorgulama temelli, bilgiyi öğrenciye keşfettirme amaçlı olması ifadeleri, ayrıca yöntemin öğretmenler tarafından kısmen kullanılıyor olması sokratik sorgulama yönteminin oldukça uygulanabilir bir yöntem olduğunu göstermiştir. Ancak soyut olan kavram veya formüllerin verilmesi gereken konularda uygulayabilmek için yöntemin video, basit deney, anlam çözümlene tablosu, örnek olay gibi kavram öğretim araçları ile desteklenmesi gerekmektedir. Bu gereksinim önceki çalışma bulguları ile de uyumludur (Knezic vd., 2010; Lam, 2011). Ertuğrul ve İnan (2009) Bloom taksonomisine göre sokratik sorgulama yöntemini değerlendirdiği çalışmasında yöntemin çözümlene, değerlendirme ve yaratma basamaklarına uygun olduğu bulgusu yöntemin fen bilimleri dersinde uygulanabilir olduğunu desteklemektedir. Öğrencilerin kavram yanılgılarının ve kavram kargaşasının fazla, temel sorgulama becerilerinin düşük ancak günlük yaşam olaylarıyla çok fazla ilişkili olduğu fen bilimleri dersinde hem kavram yanılgılarını giderecek hem de öğrencilerin iletişim, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini ve sorgulama yeteneklerini arttıracak sokratik sorgulama yönteminin fen derslerinde kullanılması faydalı olacaktır (Emir, Hüner ve Üzelli, 2012; Lam, 2011; Şişman, 2009; Turnbull ve Mullins, 2007). Ancak 5. sınıflarda veya heterojen olan sınıflarda uygulandığında güçlükler yaşanabilir.

Öğretmenlerin sokratik sorgulama yöntemi fen derslerinde uygulandığında öğrencilerin başarı kalıcılık, motivasyon, üst düzey düşünme iletişim becerisi ve aktif katılımlarını arttıracak yönündeki ifadeleri önceki çalışma bulgularıyla da uyumludur (Aydın, 2001; Emir ve diğ., 2012; Korkmazer, 2016; Şişman, 2009, Yıldız ve Dadi, 2019; Zeybek, 2019). Öğretmenlerin ifadeleriyle bu durumun muhtemel nedenleri öğrencinin hayatında olan kavram ve olaylarla derse başlanması, öğrencinin konu ya da kavramı bilmediğinin öğrenciye hissettirilmesi, öğrencinin bilgiyi kendisinin bulması ve son olarak ulaşılan bilgilerin gerek öğretmen gerekse öğrenci tarafından özetlenmesidir. Buradan yöntemin tüm aşamalarının öğrencilerin öğrenme çıktılarına etki ettiği görülmektedir. Ayrıca öğrenciler yöntemin aşamalarından birinin zaten bilmediğinin ortaya çıkarılması olduğunu bildiğinden yanlış yapmaktan çekinmeyecek ve derse katılacaktır. Yine öğretmenin sorularına cevap bulmak için hem kendi cevaplarını hem de arkadaşlarının cevaplarını çok boyutlu düşünmesi öğrencilerimizin eksik olduğu üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesi bakımından önemlidir. Epçaçan (2013) çalışmasında yöntemin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini arttırdığı bulgusu bu önemi desteklemektedir. Öğrencilerin sınavlarda sürekli olarak test soruları (çoktan seçmeli) ile karşılaşmaları onların kendilerini ifade etmelerinde problemler yaşamalarına neden olmaktadır. Bu yöntemde öğrencilerin sürekli diyaloglara katılması, kendi düşüncelerini öğretmenin veya arkadaşlarının anlayabileceği şekilde ifade etmeye çalışmalarından dolayı kendilerini ifade etmede yaşadıkları problemlerin giderilmesinde faydalı olacağı söylenebilir.

Öğretmenler sokratik sorgulama yönteminin fen dersleri için oldukça uygun ve uygulanabilir bir yöntem ve öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerine önemli katkıları olduğu görüşlerinin yanında yöntemin uygulanışı esnasında öğretmenlerin dikkat etmesi gereken hususlar olduğunu da ifade etmiştir. Öğretmenlerin dikkat etmesi gereken hususların başında öğrencilerden gelebilecek cevaplar ve öğretmen yeterliliği yer almaktadır. Sürekli aynı öğrencilerden cevap gelmesi, derse katılmayan öğrencilerin kendilerini geri planda tutması, öğrencilerden beklenenin dışında cevap gelmesi, konu dağıtacak nitelikte cevapların gelmesi, tüm öğrencilerin aynı anda cevap vermeye çalışması gibi öğrenci cevaplarından kaynaklanan sınıf yönetimini bozan, karmaşa ve gürültüye neden olabilecek

güçlükler yaşanabilir. Yine öğretmenin deneyimsiz olması, iyi ve sistematik soru hazırlığının olmaması, pedagoji ve konu alan bilgisi eksikleri yönteminde uygulanması esnasında güçlüklerin yaşanmasına neden olabilir. Bu güçlüklerin yöntemin öneminden bahseden çalışmalarda da ortaya konulması bu hususlara dikkat edilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir (Aydın, 2001; Deliç ve Bećirović, 2016; Driver vd., 1998; Knezic vd., 2010; Korkmazer, 2016; Yıldız ve Dadi, 2019; Zeybek, 2019).

Sokratik sorgulama yönteminin kavram öğretiminde oldukça etkili olması nedeniyle 5E, probleme dayalı öğrenme gibi yenilikçi öğrenme yaklaşımlarının giriş veya keşfetme gibi adımlarında bir teknik olarak kullanılabilmesi gibi zenginleştirilmiş etkinlikle tek başına bir yöntem olarak da rahatlıkla uygulanabilir. Bazı öğretmenler sokratik sorgulama yöntemini 5E, probleme dayalı gibi yenilikçi yöntemlerden daha kolay uygulanabilir olduğunu ifade etmiştir. Soru cevap, buldurma gibi etkinliklerle kısmen uyguladıklarını ifade etmeleri de bunu desteklemektedir. Sokratik sorgulama yönteminin başlama, bilmediğini hissettirme ve buldurma adımları 5E yönteminin giriş ve keşfetme hatta derinleştirme, probleme dayalı yöntemin problemin fark edilmesi adımlarıyla benzerlik göstermesinden dolayı yenilikçi yöntemlerin bu adımlarının etkisini arttırmak adına hibrit kullanımların faydalı olacağı düşünülebilir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular ve yapılan tartışmalar dikkate alındığında hem sokratik sorgulama yönteminin sahip olduğu özellikler hem de fen bilimleri dersinin özelliklerinin birbirine uyumlu olması nedeniyle kavram yanılgısı ve kavram kargaşasının oldukça fazla olduğu fen bilimleri dersinde yöntemin ve etkinliklerin uygulanabilir olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte fen bilimleri dersinin soyut olan veya kavram öğretiminin olduğu bazı konularında ise çeşitli etkinliklerle zenginleştirilerek uygulanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Yöntem fen derslerinde uygulandığında öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerine olumlu etkilerinin olacağı yanında öğrenci özellikleri ve öğretmen yeterliliklerinden kaynaklanan bazı güçlüklerle karşılaşılacağı anlaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yöntemi soru cevap yöntemi olarak algıladıkları, soru cevap ve buldurma gibi yöntemin bazı adımlarını derslerinde kullanmaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ulusal literatürde fen eğitiminde yapılan iki üç çalışma dışında fazla çalışmanın olmaması yöntem gerekliliğinin verilmediğini ortaya koymuştur. Bu çalışmada ortaya çıkan bu sonuçlar temelinde yöntemi derslerinde uygulayacak öğretmenlere ve yöntemle ilgili akademik çalışma yapacak olan araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulmaktadır.

Öğretmenlere yönelik öneriler

- ✓ Sokratik sorgulama yönteminin fen derslerinde uygulanabilir bir yöntem olması ve öğretmenlerin bu yöntemi soru cevap yöntemiyle karıştırmalarından dolayı öğretmenlere bu yöntemin tanıtıldığı hizmet içi eğitimler verilebilir. Öğretmen adaylarının bilgilendirilmesi amacıyla ise öğretim elemanları öğretim derslerinde bu yöntemle yer verebilirler.
- ✓ Öğretmen yeterliliğinin yöntemin uygulanması esnasında güçlüklerin yaşanmasına neden olacağından dolayı bu yöntemi derslerinde kullanacak olan öğretmenler sokratik sorgulama yöntemini derslerinde kullanmadan önce mutlaka iyi hazırlanmış sistematik soruları belirlemeli ve öğrencilerden gelebilecek muhtemel cevaplara da hazırlıklı olmalıdır.
- ✓ Öğrenci özelliklerinin yöntemin uygulanması esnasında güçlüklerin yaşanmasına neden olacağından dolayı yöntemi derslerinde uygulayacak olan öğretmenler kendi hazırlayacağı sorularda tüm sınıfı derse katabilecek, öğrenci katılımının sürekliliğini sağlayacak özelliklerin olmasına ve öğrencilerden gelebilecek beklenmedik cevaplara karşı konuyu toparlayıcı yeni sorular sormaya, cevapları farklı öğrencilerden almaya, böylece iyi bir sınıf yönetimi sağlama konusuna dikkat etmelidir. Ayrıca öğretmen yöntemi öğrencileri sıkmadan ve çok fazla zaman harcamadan uygulamalıdır.

- ✓ Fen bilimleri öğretmenleri derslerinde kullandıkları soru cevap veya buldurma yöntemini bilmediğini hissettirme ve buldurma adımları üzerine vurgu yaparak soru cevap veya tartışma sorularını sistematik hale getirerek, etkinliklerle zenginleştirip yöntemlerini sokratik sorgulama yöntemine dönüştürebilirler.
- ✓ Fen bilimleri öğretmenleri sokratik sorgulama yöntemini kavram yanlışlarını gidermede etkili olduğundan dolayı öğrencilerin kavram yanlışlarını ve kavram kargaşalarını gidermek amacıyla derslerinde kullanabilirler.
- ✓ Sadece soru cevap diyaloglarının kullanılması belli bir süre sonra öğrencileri sıkacağından dolayı öğretmenler sokratik sorgulama yöntemini kullanırken basit deneyler, küçük etkinlikler, örnek olaylar, anlam çözümleme tabloları, yapılandırılmış grid gibi kavram öğretimi araçlarıyla yöntemi zenginleştirmelidir.
- ✓ Ön öğrenmeler yöntemin uygulanabilirliğini arttırdığından dolayı öğrenilen kavram sayısı arttıkça yöntemin uygulanması daha kolay olacaktır. Bu nedenle yöntem ilk uygulandığında öğretmen ihtiyaç duyduğu bazı bölümlerde müdahalede bulunup açıklama yapabilir.
- ✓ Alt sınıflarda ve heterojen sınıflarda uygulanması esnasında güçlükler yaşanabileceğinden dolayı bu tür sınıflarda öğretim yapacak olan öğretmenler daha fazla hazırlanmalı ve öğrencilerden gelebilecek sorulara daha fazla hazırlıklı olmalıdır.

Araştırmacılara yönelik öneriler

- ✓ Sokratik sorgulama yöntemi çok az çalışılan bir konu olduğundan araştırmacılar çeşitli fen konularına yönelik sokratik sorgulama etkinlikleri geliştirerek bu etkinliklerin öğrenme çıktıları üzerine etkisini inceleyen deneysel çalışmalar yapılabilirler.
- ✓ Bu çalışmada öğretmenlerin yöntemi broşür ve hazırlanan etkinliklerle değerlendirmeleri sınırlılığını aşmak için sonraki çalışmalarda uygulamalı ve deneysel çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Araştırmacılar geliştirdikleri etkinlikleri gerçek sınıf ortamında uyguladıktan sonra yöntem hakkında öğrenci görüşlerini ortaya koyacak çalışmalar yapılabilirler.
- ✓ Sokratik sorgulama yöntemi ve diğer yenilikçi yöntemleri hibrit olarak kullanılmasının kavram öğretimine ve öğrenme çıktıları üzerine etkisi ile ilgili çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Öğretmenler tarafından derse katılmayan ve heterojen sınıflarda uygulanmasının güçlük oluşturacağı düşünüldüğünden bu tür sınıflarda uygulamaların öğrencilerin derse katılmalarına olan etkisi incelenebilir.
- ✓ Farklı seviyedeki öğretim kademelerinde yöntemin etkisi incelenebilir.

Kaynakça

- Aktas, İ. ve Bilgin, İ. (2015). The effect of the 4MAT learning model on the achievement and motivation of 7th grade students on the subject of particulate nature of matter and an examination of student opinions on the model. *Research in Science and Technological Education*, 33(1), 1–21. doi: 10.1080/02635143.2014.968536
- Aktaş, İ. ve Özmen, H. (2020). Investigating the impact of TPACK development course on pre-service science teachers' performances. *Asia Pacific Education Review*, 21, 667–682. doi: 10.1007/s12564-020-09653-x
- Al-Darwish, S. (2012). The role of teacher questions and the socratic method in efl classrooms in kuwait. *World Journal of Education*, 4(2), 76-84. doi: 10.5430/wje.v2n4p76
- Aydın, M. Z. (2001). Aktif öğretim yöntemlerinden buldurma (Sokrates) yöntemi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(1), 55-80.
- Aydoğan, S., Güneş, B. ve Gülçiçek, Ç. (2003). Isı ve sıcaklık konusunda kavram yanlışları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 111-124.
- Ayvacı, H. Ş. ve Bakırcı, H. (2018). Farklı öğretim kademelerindeki öğrencilerin ses konusundaki kavramsal gelişimlerinin incelenmesi. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 7(1), 1-17.
- Benlikaya, R. (2018). Atom, molekül ve maddenin tanecikli yapısı. G. Dolu (Ed.), *Kimyada kavram yanlışları* (s. 19-32) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Bilgin, İ., Aktaş, İ. ve Çetin, A. (2014). Öğrenci takımları başarı bölümleri tekniğinin ilköğretim öğrencilerinin zihinsel yapılarına etkisi. *İlköğretim Online*, 13(4), 1531-1551. doi: 10.17051/io.2014.29266
- Bostan-Sarioğlu, A. (2016). Conceptual level of understanding about sound concept: Sample of fifth grade students. *E-International Journal of Educational Research*, 7(1), 87-97. doi: 10.19160/e-ijer.49269
- Bozer, E. N. (2014). *Ortaöğretim 9-12. Sınıf öğrencilerinde Sokratik sorgulama beceri ölçeği geliştirilmesi çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Chang, K., Lin, M. ve Chen, S. (1998). Application of the Socratic dialogue on corrective learning of subtraction. *Computers and Education*, 31, 55-68. doi: 10.1016/S0360-1315(98)00017-7
- Chorzempa, B. F. ve Lapidus, L. (2009). Using socratic discussions in inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 41(3), 54-59.
- Coştu, B., Ayas, A. ve Ünal, S. (2007). Kavram yanlışları ve olası nedenleri: Kaynama kavramı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 123-136
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çebi, B. (2006). *Sokratesçi öğretme yaklaşımının ilköğretim Türkçe eğitim programına yansımaları ve uygulamadaki durumu*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Çelikler, D. ve Kaya, F. (2016). Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin "maddenin değişimi" ünitesindeki bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirebilme düzeyleri açısından hazırbulunuşluklarının belirlenmesi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 21-39.
- Çoban, O. (2016). *Sokratik sorgulama yöntemi ile sorumluluk değerinin öğretimi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Delić, H. ve Bećirović, S. (2016). Socratic method as an approach to teaching. *European Researcher. Series A*, 111(10), 511-517. doi: 10.13187/er.2016.111.511
- Dolu, G. (2018). Elementler, bileşikler ve karışımlar. G. Dolu (Ed.), *Kimyada kavram yanlışları* (s. 33-42) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Driver, R., Guesne, E. ve Tiberghien A. (1998). *Childrens' ideas in science*. Milton Keynes: Open University Press.
- Ecevit, T. ve Özdemir-Şimşek, P. (2017). Öğretmenlerin fen kavram öğretimleri, kavram yanlışlarını saptama ve giderme çalışmalarının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 129-150. doi: 10.17051/io.2017.47449
- Emir, S., Hüner, S. B. ve Üzelli, O. (2012, Eylül). *Sokratik sorgulama yönteminin akademik başarı, eleştirel düşünme ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. 2. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sunulan bildiri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bolu.
- Epçayan, C. (2013). Sokrat Semineri tekniğine dayalı öğretimin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine ve okumaya ilişkin tutuma etkisi. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 58, 93-116.

- Ertuğrul, İ. ve İnan, B. (2009). Socratic method: Its role in the cognitive domain of Bloom's taxonomy and its use in advanced elt literature classes to teach plato's republic. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(3), 119-125.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E. ve Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. bs.). New York: McGraw Hill Higher Education.
- Gökulu, A. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının "ısı, sıcaklık, hal değişimi" kavramlarını anlama seviyelerine ilişkin bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 300-314. doi: 10.17860/efd.56083
- Johnson, R. B. ve Christensen, L. B. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Kırbulut, Z. D. ve Beeth, M. E. (2013). Representations of fundamental chemistry concepts in relate to the particulate nature of matter. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Tehnology*, 1(2), 96-106.
- Kırıkkaya, E. B. ve Güllü, D. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin ısı-sıcaklık ve buharlaşma-kaynama konularındaki kavram yanlışları. *İlköğretim Online*, 7(1), 15-27.
- Knezic, D., Wubbels, T., Elbers, E. ve Hajer, M. (2010). The Socratic Dialogue and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1104-1111. doi: 10.1016/j.tate.2009.11.006
- Koray, Ö. ve Tatar, N. (2003). İlköğretim öğrencilerinin kütle ve ağırlık ile ilgili kavram yanlışları ve bu yanlışların 6., 7. ve 8. sınıf düzeylerine göre dağılımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 187-198.
- Korkmazer, A. (2016). *Sokrates yöntemi kullanılarak maddenin hal değiştirmesi konusunun öğretilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Lam, F. (2011). *The Socratic Method as an Approach to Learning and Its Benefits*. Carnegie Mellon University. Thesis. doi: 10.1184/R1/6686570.v1
- Longo, K. J. (2007). Using a Socratic Dialogue to teach the mole concept to adult learners. *Journal of Chemical Education*, 84(8), 1285-1286. doi: 10.1021/ed084p1285
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). *İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi (3.-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi (3.-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Özmen, H. (2011). Turkish primary students' conceptions about the particulate nature of matter. *International Journal of Environmental and Science Education*, 6(1), 99-121.
- Özmen, H. ve Karamustafaoğlu, O. (Ed.). (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pabuçcu, A. ve Geban, Ö. (2015). 5E öğrenme döngüsüne göre düzenlenmiş uygulamaların asit-baz konusundaki kavram yanlışlarına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 191-206.
- Pihlgren, A. S. (2008). *Socrates in the classroom: Rationales and effects of philosophizing with children*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Stockholm University.
- Sarı-Ay, Ö. ve Aydoğdu, C. (2015). Maddenin halleri ve ısı konusunda kavram yanlışlarının giderilmesinde kavramsal değişim metinlerinin etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 99-111.
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şişman, S. (2009, Ekim). *Sokratik yöntem kullanılarak yapılan din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve derse karşı tutumları üzerindeki etkileri*. XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulan bildiri, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İzmir.
- Turnbull, W. ve Mullins, P. (2007). Socratic Dialogue as personal reflection. *Reflective Practice*, 8(1), 93-108. doi: 10.1080/14623940601139012
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, A. ve Dadi, M. (2019). Buldurma (Sokrates) yönteminin kullanılarak "Avagadro sayısı"nın öğretilmesi. *İğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 369-402.
- Yılmazlar, M., Takunyacı, M. ve Günaydın, G. (2014). Öğretim programı değişikliği ile birlikte 6. sınıf öğrencilerinin kuvvet ve hareket konusundaki kavram yanlışları. *International Journal of Social Science*, 24, 161-81. doi: 10.9761/JASSS2288
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zeybek, G. (2019). Sokratik sorgulama yöntemi ile "Ohm kanunu" konusunun öğretimi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 53-63.

EK 1. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

1. Sokrates yöntemi hakkında daha önce bir bilginiz var mıydı?
2. Sokrates yönteminin, fen konularına yönelik uygulanabilir bir yöntem olduğunu düşünüyor musunuz?
3. Sokrates yöntemi fen bilimleri dersinin her konusu için uygulanabilir mi? Neden? Sokrates yöntemi ne tür konuların öğretimine uygundur?
4. Sokrates yöntemine göre bir fen konusu sunulduğunda öğrencilerin öğrenme çıktılarına (akademik başarı, kalıcılık, motivasyon gibi çıktılar) etkisi ne olur?
5. Sokrates yöntemini fen bilimleri dersinde kullanıldığında ne gibi zorluklarla karşılaşılır?
6. İncelediğiniz etkinliklerde Sokrates yönteminin olumsuz yönlerini gördünüz mü? Varsa nelerdir?
7. 5. sınıf maddenin hal değişimi konusuna yönelik hazırlanan etkinliklerin içeriğini ve uygulamasını nasıl buldunuz?
8. 6. sınıf sesin madde ile etkileşimi konusuna yönelik hazırlanan etkinliklerin içeriğini ve uygulamasını nasıl buldunuz?
9. 7. sınıf element-bileşik-molekül konusuna yönelik hazırlanan etkinliklerin içeriğini ve uygulamasını nasıl buldunuz?
10. 8. sınıf asitler ve bazlar konusuna yönelik hazırlanan etkinliklerin içeriğini ve uygulamasını nasıl buldunuz?
11. Sokrates yönteminin uygulanmasına ilişkin genel değerlendirmeniz nelerdir?

EK 2. ETKİNLİKLER

ETKİNLİK 1: Maddenin Hâl Değişimi

SINIF: 5. sınıf

Önerilen Süre: 2 ders saati

Konu/kavramlar: erime, donma, kaynama, yoğunlaşma, buharlaşma, süblimleşme, kırılganlaşma.

Kazanımlar:

F.5.4.1.1. Maddelerin ısı etkisiyle hal değiştirebileceğine yönelik yaptığı deneylerden elde ettiği verilere dayalı çıkarımlarda bulunur.

F.5.4.1.2. Maddenin hal değişiminin ısı alışverişi ile gerçekleştiğini bilir.

Sıvıların her sıcaklıkta buharlaştığı fakat belirli sıcaklıkta kaynadığı belirtilerek buharlaşma ve kaynama arasındaki temel fark açıklanır.

Öğretmen: Çocuklar daha önce öğrenmiştik doğada maddeler kaç halde bulunuyordu? Bir hatırlayalım. **Ön bilgilerle derse başlama**

Öğrenci: Katı, sıvı ve gaz halinde bulunur.

Öğretmen: Katı halde bulunan maddelere örnek verebilir misiniz?

Öğrenci: Tahta, demir, cam, kalem, buz...

Öğretmen: Sıvı halde bulunan maddelere örnek verebilir misiniz?

Öğrenci: Su, yağ, süt...

Öğretmen: Peki, gaz halde bulunan maddelere örnek verebilir misiniz?

Öğrenci: Hava, oksijen, tüp, buhar...

Öğretmen: Şimdi size başımdan geçen bir olayı anlatacağım.

Örnek Olay: Çocuklar okuldan sonra eve gittiğimde iki gün önce buz kalıplarının içine atıp buzdolabına koyduğum suyun donduğunu gördüm. Bende soğuk meyve suyu içmek için birkaç tane buz parçası alıp meyve suyunun içine attım. Sonra meyve suyunu içmeye başladım ama meyve suyum bitmeden buzların kaybolduğunu gördüm. Buz parçalarına ne oldu, niye kayboldular?

Öğrenci: Buzlar eridi.

Öğretmen: Erime nedir?

Öğrenci: Buzdolabından çıkardığımız buz biraz bekledikten sonra suya dönüşür. İlkbaharda karlar erir. Tereyağını tavada ısıttığımızda erir. Bunlar erimedir.

Öğretmen: Buradan erimenin genel tanımını yapabilir misiniz?

Öğrenci: Maddenin katıdan sıvıya geçmesidir.

Öğretmen: Peki maddenin sıvıdan gaz hale geçişine örnek verecek olan var mı?

Öğrenci: Suyu kaynattığımızda buhar olur. İlkbaharda karlar eriyip buharlaşır yerler kurur.

Öğretmen: Çok güzel! Peki, bu dönüşümlerin tersi olur mu?

Öğrenci: Evet olabilir. ...

Öğretmen: Peki bir katı nasıl erir?

Öğrenci: Isıttığımızda

Öğretmen: Evet. Şimdi size bir örnek vermek istiyorum. İki tane çocuk düşünün. Bir çocuk odasında sakın sakın oturuyor, oyuncaklarıyla oynuyor. Diğer çocuk kanepelerin üzerinde hoplayıp zıplıyor, odanın bir o tarafına bir diğer tarafına koşturuyor. Hangisinin enerjisi daha fazladır? **Analojilerden faydalanma**

Öğrenci: Zıplayan çocuğun...

Öğretmen: Peki buz, su ve buhar örneğinden yola çıkarak katı, sıvı ve gazları çocuklara benzetirsek hangisinin enerjisi daha fazladır? Katıların mı, sıvıların mı, gazların mı?

Öğrenci: Buhar uçtuğundan daha hareketlidir. O zaman gazların enerjisi daha fazladır.

Öğretmen: En az olan hangisidir?

Öğrenci: Buz, yani katıların.

Öğretmen: Peki az olandan fazla olana doğru bir sıralama yaparsanız nasıl bir sıralama olur?

Öğrenci: Katı, sıvı, gaz

Öğretmen: Şimdi az önce konuştuklarımızı düşünün. Buz, su haline geçince enerjisi nasıl değişir? Artar mı, azalır mı?

Öğrenci: Artar.

Öğretmen: Peki bu enerjiyi nerden alıyor? Nasıl oluyor da enerjisi artıyor?

Öğrenci: Isınarak olabilir...

Öğretmen: O halde ısı enerjidir. Madde katı halden sıvı hale geçerken ısı alır diyebilir miyiz? **Ulaşılan bilgiyi özetleme**

Peki, buradan hal değişimleriyle ilgili bir genellemeye gidebilir miyiz?

Öğrenci: Maddeler katı halden sıvı hale geçerken veya sıvı halden gaz haline geçerken ısı alırlar.

Öğretmen: Çok güzel! Peki, bu hal değişimlerinin tersi için ne söyleyebiliriz?

Öğrenci: O zaman gaz halinden sıvı hale geçerken veya sıvı halden gaz haline geçerken bu defa ısı verir.

Öğretmen: Peki, sizce katı haldeki bir madde ısı alarak sıvı hale geçmeden gaz hale geçebilir mi? **Bilmediğini fark ettirme**

Öğrenci: Hımm. Bilmiyorum.

Öğretmen: Sonbahar aylarında sabah uyandıığımızca bahçede ağaçların veya çimenlerin üzerinde hiç beyazlaşma gördünüz mü?

Öğrenci: Evet

Öğretmen: Bitkilerin beyazlaşmasına ne diyoruz? Anne babanızdan duyduunuz mu?

Öğrenci: Kırağlaşma.

Öğretmen: Evet peki bu kırağlaşma nasıl oluyor hiç düşündünüz mü?

Öğrenci: Gece kar yağıyor.

Öğretmen: Hayır

Öğrenci: Bitkiler terliyor.

Öğretmen: Gece o kadar soğukta terleme olur mu?

Öğrenci: Hayır.

Öğretmen: Hal değişimini düşünün biraz. Peki, katıdan gaza ya da gazdan katıya bir hal değişimi olamaz mı?

Öğrenci: Bilmiyorum. Olabilir.

Öğretmen: Bitkilerin üzerindeki beyazlıklar katı buz parçaları yani kar değil midir?

Öğrenci: Evet.

Öğretmen: Kırağlaşma sıvıdan katıya olsaydı donma denirdi değil mi?

Öğrenci: Evet.

Öğretmen: O halde geriye hangi ihtimal kalıyor.

Öğrenci: Gazdan katıya.

Öğretmen: Hal değişimiyle ilgili öğrendiğiniz bilgilerden kırağlaşmanın tanımını yapabilir misiniz?

Öğrenci: Bir maddenin gaz halinden (ısı vererek) katı hale geçmesine kırağlaşma denir? **Özetleme**

Öğretmen: Aferin, çok güzel! Şimdi size yeni bir örnek vereyim. Derin dondurucunun kapağını açtığımızda soğuk bir buhar çıktığına hiç şahit oldunuz mu?

Öğrenci: Evet.

Öğretmen: Normalde buhar sıcak olmaz mı?

Öğrenci: Evet. Sıcak olur.

Öğretmen: Peki buzluktan çıkan buhar nasıl oluyor da soğuk oluyor?

Öğrenci: Bilmiyorum.

Öğretmen: Kırağlaşma gibi direk geçişle alakalı olabilir mi?

Öğrenci: Olabilir. O zaman katı halden direk gaz hale geçmeyle mi oluyor.

Öğretmen: Evet. Biz maddelerin katı halden gaz hale geçmesine süblimleşme diyoruz. Peki, süblimleşme ısı alarak mı yoksa ısı vererek mi gerçekleşir?

Öğrenci: Gaz taneciklerinin enerjisi (ısısı) daha yüksek olduğundan ısı alarak gerçekleşir.

Öğretmen: Peki, naftalinin bir süre sonra kaybolmasını süblimleşmeye örnek olarak verebilir miyiz?

Öğrenci: Evet.

Öğretmen: Neden verebiliriz?

Öğrenci: Çünkü naftalin katı, sıvı hale geçmeden gaz haline geçerek ortadan yok oluyor.

Öğretmen: Şöyle özetleyebilir miyiz? Bir maddenin katı halden sıvı hale geçmesine erime olayı, sıvı halden gaz haline geçmesine buharlaşma olayı, katı halden gaz haline geçmesine ise süblimleşme denir. Ayrıca bu olayların hepsi ısı alarak gerçekleşir. **Özetleme**

Öğrenci: Evet.

Öğretmen: Peki. Bu hal değişimlerinin tersini nasıl özetleriz?

Öğrenci: Bir maddenin sıvı halden katı hale geçmesinde donma olayı, gaz halden sıvı hale geçmesine yoğunlaşma olayı, gaz halden katı hale geçmesine ise kırılgılaşma denir. Bu olaylar ısı vererek gerçekleşir. **Özetleme**

Öğretmen: Çok güzel! Maddelerin hal değişimlerinin adlarını, hangi hal değişimlerinde ısı alındığını, hangi hal değişimlerinde ısı verildiğini buldunuz.

Peki, su ne zaman sıvı halden gaz haline geçer?

Öğrenci: Kaynadığında.

Öğretmen: Peki buharlaşma neydi?

Öğrenci: Suyun gaz haline geçmesi.

Öğretmen: O zaman kaynama ile buharlaşma arasındaki fark nedir? Aynı şey midir? **Bilmediğini fark ettirme**

Öğrenci: Himm. Bilmiyorum.

Öğretmen: Çaydanlığa koyduğunuz suyun kaynadığını nasıl anlarsınız?

Öğrenci: Isınırken fokurdar, kabarcıklar çıkar ve sürekli buhar çıkar.

Öğretmen: Bu olaya ne diyoruz?

Öğrenci: Kaynama.

Öğretmen: O zaman sıvıların gaz haline geçmesinin başka bir yolu da kaynamadır diyebilir miyiz?

Öğrenci: Evet.

Öğretmen: Bu durumda buharlaşmanın kaynamadan farkı nedir?

Öğrenci: Himm. Bilmiyorum.

Öğretmen: Peki, ıslak çamaşırları bahçeye astığımızda ne oluyor da çamaşırlar kuruyor?

Öğrenci: Sular yere akıyor.

Öğretmen: O zaman örneği biraz değiştireyim. Bir bardağın dibine çok az su koyduğunuzda bir gün sonra suyun olmadığını, kaybolduğunu görürsünüz. Bu nasıl oluyor?

Öğrenci: Gaz olup uçarak.

Öğretmen: Bu olaya ne deriz?

Öğrenci: Buharlaşma.

Öğretmen: Evet. Çamaşırlardaki su da buharlaşıp gidiyor. Çamaşırlar kururken havanın sıcaklığı kaç derece olur?

Öğrenci: Değişiyor. Yazın da kışında çamaşırlar dışarda kuruyor. Her sıcaklıkta olur.

Öğretmen: Peki, farklı yerlerde farklı sıcaklıklarda kuruma oluyorsa, buharlaşmanın meydana geldiği sıcaklık için ne deriz?

Öğrenci: Her sıcaklıklarda buharlaşma oluyor diyebiliriz.

Öğretmen: O zaman buharlaşma her sıcaklıkta, kaynama ise belli bir sıcaklıkta olur diyebilir miyiz?

Öğrenci: Evet, diyebiliriz.

Öğretmen: Kaynamayı görmüşsünüzdür. Nasıl oluyordu yani ne gözlemleriz?

Öğrenci: Suyun her tarafı fokurdar ve alttan kabarcıklar hızla yukarı çıkar.

Öğretmen: Yani kaynama sıvının her tarafında, hızla ve belli bir sıcaklıkta meydana gelir diyebiliriz. Peki, buharlaşma nasıl oluyor? Fokurdama oluyor mu? **Özetleme**

Öğrenci: Hayır. Suyun hemen üstünde buhar yukarı çıkar.

Öğretmen: O zaman buharlaşma için de sıvının yüzeyinde, yavaşça ve her sıcaklıkta olur diyebilir miyiz? **Özetleme**

Öğrenci: Evet, diyebiliriz.

Öğretmen: böylece kaynama ve buharlaşma arasındaki farkı da bulmuş olduk.

Bu sorgulama diyalogu öğrencilerden gelen cevaplar doğrultusunda oluşturulmuştur. Ancak sınıf, öğrenci gibi değişkenlere bağlı olarak gelebilecek cevaplarda farklılıklar olabilir. Uygulamayı yapacak öğretmen gerek farklı sorulara gerekse akış içerisinde ara sorulara cevap verecek şekilde kendilerini hazırlamalıdır.

ETKİNLİK 2: Sesin Yayılması ve Farklı Ortamlarda Farklı Duyulması

Sınıf: 6. Sınıf

Önerilen Süre: 2 ders saati

Konu/Kavramlar: Sesin katı, sıvı ve gazlarda yayılması. Farklı cisimlerde üretilen seslerin farklılığı, aynı sesin farklı ortamlarda farklı duyulması

Kazanımlar:

F.6.5.1.1. Sesin yayılabildiği ortamları tahmin eder ve tahminlerini test eder.

F.6.5.2.1. Ses kaynağının değişmesiyle seslerin farklı işitildiğini deneyerek keşfeder.

F.6.5.2.2. Sesin yayıldığı ortamın değişmesiyle farklı işitildiğini deneyerek keşfeder.

Frekans kavramına girilmez.

Örnek Olay: Fen dersine gelen öğretmen okulun önünde çalışan iş makinelerinden (ya da dışarda oynayan öğrencilerden) gelen seslerden rahatsız olduğu için sınıfın pençelerinin kapatılmasını söyledi. Ancak sesler hala sınıfta duyuluyordu. Pencereyi kapatmamıza rağmen hala sesleri duyuyoruz. Bu nasıl oluyor? diye öğrencilere soru sormaya başladı.

Öğretmen: Dışardan gelen sesleri duyuyor musunuz? **Yaşantıdan derse başlama**

Öğrenci: Evet duyuyoruz.

Öğretmen: Çevrenizde gün içinde başka hangi sesleri duyuyorsunuz?

Öğrenci: Arkadaşımızın seslerini. Anne babamızın kardeşlerimizin seslerini. Araçların seslerini. Kuşların seslerini...

Öğretmen: Peki çocuklar bu sesler nasıl oluşuyor?

Öğrenci: Hımm. Bilmiyorum... **sesin nasıl oluştuğunu bilmediğini fark ettirme.**

Öğretmen: *Eline aldığı cetvelin bir ucu masanın dışında kalacak şekilde masanın üstüne koyar. Masanın üstünde kalan ucuna bastırarak dışarda kalan ucunu yukarı kaldırarak serbest bırakır. Cetvel titrer ve ses çıkarır.*

Bir şey duyuyor musunuz? **Basit deneylerle buldurmaya yönlendirme**

Öğrenci: Evet ses geldi.

Öğretmen: Peki, duyduğunuz bu ses nasıl oluştu?

Öğrenci: Cetvelin titremesiyle...

Öğretmen: O zaman sesin maddelerin titreşimiyle oluştuğunu söyleyebilir miyiz? **Özetleme.**

Öğrenci: Evet

Öğretmen: Peki bu ses nasıl iletilir. Cetvelin sesi size nasıl ulaştı?

Öğrenci: Boşlukta geldi, duyduk.

Öğretmen: Sınıfın içi boşluk mu?

Öğrenci: Evet.

Öğretmen: Maddenin kaç hali vardı?

Öğrenci: 3 hali var. Katı, sıvı ve gaz.

Öğretmen: Gazlara örnek verebilir misiniz?

Öğrenci: Oksijen, karbondioksit, buhar

Öğretmen: Biz nefes alırken ne yapıyoruz?

Öğrenci: Oksijen alıp, karbondioksit veriyoruz.

Öğretmen: Peki bu gazları nerden alıp nereye veriyoruz?

Öğrenci: Havadan alıp havaya veriyoruz.

Öğretmen: O halde şimdi sınıf ortamında hangi gazlar var?

Öğrenci: Oksijen, karbondioksit.

Öğretmen: Bu durumda sınıfın boş olduğunu söyleyebilir miyiz?

Öğrenci: Hayır.

Öğretmen: Bu durumda sınıfın boşluk olmadığını sesinde boşlukta gelmediğini söyleyebiliriz. O zaman cetvelin sesi nasıl bize geldi sorusuna dönelim. Başka fikri olan var mı?

Öğrenci: Havadaki gaz taneciklerine çarparak gelir.

Öğretmen: Evet. Gaz taneciklerini titreterek bize ulaşır diyebiliriz. **Özetleme.**

Öğrenci: Evet

Öğretmen: Peki, ses sadece hava gibi gazlardan oluşan ortamlarda mı yayılır?

Öğrenci: Evet.

Öğretmen: Örnek olayda pencereyi kapattık ses yine bize geldi. Ses bize gelirken hep hava ortamında mı geldi? **Bilmediğini hissettirme**

Öğrenci: Hayır, camdan da geçti.

Öğretmen: Cam maddenin hangi halidir.

Öğrenci: Katı.

Öğretmen: Bu durumda tekrar sorayım. Ses sadece hava gibi gazlardan oluşan ortamlarda mı yayılır?

Öğrenci: Hayır, katılarda da yayılır.

Öğretmen: Peki, örnek olayda ses sırasıyla hangi ortamlardan geçti?

Öğrenci: Önce hava, sonra cam yani katı, sonra yine hava.

Öğretmen: Peki, bir leğene su koyup içinde iki taş birbirine vurduğunuzda taşın sesini duyar mısınız?

Öğrenci: Evet.

Öğretmen: Bu durumda ses hangi ortamlardan geçti.

Öğrenci: Önce sıvı (su), sonra gaz (hava)

Öğretmen: Bu durumda ses maddenin hangi hallerinde yayılır?

Öğrenci: Katı, sıvı ve gaz. **Özetleme.**

Öğretmen: Aferin. Peki, maddenin hangi özelliğinden dolayı ses iletliyordu?

Öğrenci: Titreşim hareketinden dolayı...

Öğretmen: Evet, bu sesin iletilesidir. Peki, ses hava gibi gaz ortamda iletilebiliyorsa her ortamda da iletilir mi?

Öğrenci: Evet.

Öğretmen: Peki, ses uzayda iletilir mi?

Öğrenci: Himm... **Bilmediğini hissettirme**

Öğretmen: Uzay neydi? Öğrenmiştik.

Öğrenci: Boşluk.

Öğretmen: Yani uzayda hava var mı?

Öğrenci: Hayır.

Öğretmen: Eğer hava yoksa bu ortamda taneciklerin titreşiminden bahsedebilir miyiz?

Öğrenci: Hayır.

Öğretmen: Titreşim yoksa sestten bahsedebilir miyiz?

Öğrenci: Hayır. Ses oluşması ve iletilmesi için titreşim gerekliydi.

Öğretmen: Bu durumda sesin iletilmesi için maddesel bir ortam gereklidir ve ses boşlukta yayılmaz diyebilir miyiz? **Özetleme.**

Öğrenci: Evet.

Öğretmen: Sesin titreşimle oluştuğunu katı, sıvı ve gazlarda iletildiğini gördük. Sesin boşlukta/uzayda iletildiğini, iletilmesi için maddesel bir ortam gerektiğini gördük. Peki ses katı, sıvı ve gazların hangisinde daha iyi iletilir?

Öğrenci: En iyi gazlarda, sonra sıvılarda, en az katılarda iletilir.

Öğretmen: Peki, herkes dik otursun ve sırasına bir tık vursun. Daha sonra sıraya kulağını koyup sıranın diğer ucuna vursun. Hangisinde sesi daha iyi duydunuz? **Basit deneylerle buldurmaya yönlendirme**

Öğrenci: Kulağımızı sıraya koyduğumuzda.

Öğretmen: Bu durumda soruyu tekrar cevaplayın.

Öğrenci: Katılarda daha iyi iletilir.

Öğretmen: Peki, aynı ortamda farklı ses kaynaklarında aynı ses mi çıkar?

Öğrenci: Evet.

Öğretmen: Kaleminizle önce sıranıza vurun daha sonra sıranın demir ayaklarına vurun. Çıkan ses aynı mı? **Basit deneylerle buldurmaya yönlendirme**

Öğrenci: Hayır, sesler farklı.

Öğretmen: Bu durumda farklı ses kaynaklarında nasıl ses çıkar?

Öğrenci: Farklı ses kaynaklarında farklı sesler çıkar. **Özetleme.**

Öğretmen: Aynı ses kaynağı farklı ortamlarda aynı mı duyulur?

Öğrenci: Evet.

Öğretmen: Cam bir su bardağın içine kaleminizle vurup sesi dinleyin. Daha sonra bardağa su doldurup aynı yere vurup sesi dinleyin. Çıkan sesler aynı mı? **Basit deneylerle buldurmaya yönlendirme**

Öğrenci: Hayır, sesler farklı.

Öğretmen: Bu durumda nasıl bir sonuca vardınız?

Öğrenci: Aynı ses farklı ortamlarda farklı iletilir. **Özetleme.**

ETKİNLİK 3: Element, Bileşik, Molekül Arasındaki Farkı Kavrama

Sınıf: 7. Sınıf

Önerilen Süre: 2 ders saati

Konu/Kavramlar: Element, bileşik, atom, molekül, saf madde, karışım, tanecik

Kazanımlar:

F.7.4.1.3. Aynı veya farklı atomların bir araya gelerek molekül oluşturacağını ifade eder.

F.7.4.2.1. Saf maddeleri, element ve bileşik olarak sınıflandırarak örnekler verir.

Öğretmen: 6 sınıf maddelerin ortak özellikleri konusunda daha önce görmüştük. Hatırlayalım, maddelerin ortak özellikleri nelerdir? **Bilinenlerle derse başlama**

Öğrenci: Tanecikli yapı, boşluklu yapı ve titreşim hareketi.

Öğretmen: Tanecikli yapı derken ne ifade etmek istiyorsun? Yani tanecik nedir?

Öğrenci: Maddeleri oluşturan en küçük parçacıklardır.

Öğretmen: Bunlara örnek verebilir misiniz? Bu tanecikler neler olabilir?

Öğrenci: Atom olabilir. Altın (Au) atomlardan oluşmuştur.

Öğretmen: Evet. Sadece atom mu var? Peki, su (H_2O) veya oksijen (O_2) nasıl oluşmuştur?

Bilmediğini hissettirme

Öğrenci: Birden fazla atomdan oluşmuştur. Atom kümelerinden oluşmuştur.

Öğretmen: İki veya daha fazla atomun bir araya gelerek oluşturduğu atom kümelerine molekül denir diyebilir miyiz?

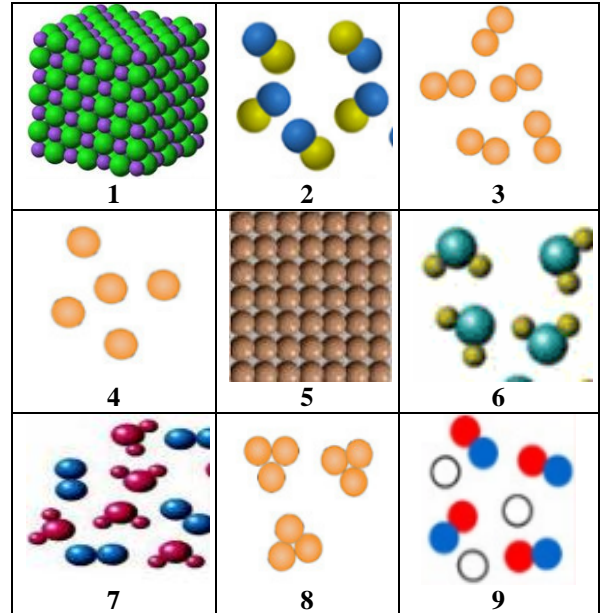
Öğrenci: Evet diyebiliriz.

Öğretmen: O halde özetleyelim. Madde tanecikli yapılardan meydana gelir. Tanecikli yapı atom veya molekül olabilir. Atomlar Helyum (He), Neon (Ne), Demir (Fe), Bakır (Cu) veya Altın (Au) gibi tek başına olur. Molekül 2 veya daha fazla atomun bir araya gelerek oluşturduğu atom kümeleridir. Su (H_2O), karbondioksit (CO_2), oksijen (O_2), ozon (O_3) veya hidrojen (H_2) gibi. **Özetleme**

Tanecik Modelleri Oluşturma: Öğrencilerden oyun hamurlarıyla oluşturabilecekleri çeşitli atom, molekül, element bileşik ve karışım modelleri yapmaları istenir. Daha sonra yapılandırılmış

gridde yer alan modeller seçilerek tartışmaya devam edilir.

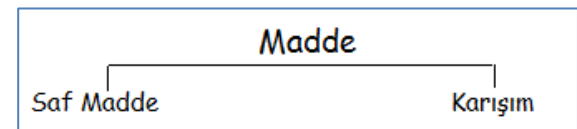
Yapılandırılmış Grid: Şimdi aşağıda verilen tanecik modellerini dikkatlice inceleyelim.



Öğretmen: Maddeler kaçaya ayrılır?

Öğrenci: Saf madde ve karışımlar olarak 2'ye ayrılır.

Öğretmen: Şöyle bir sınıflama yapabilir miyiz?



Öğrenci: Evet yapabiliriz.

Öğretmen: Peki yukarıdaki kutucuklardan hangisi veya hangileri saf maddedir?

Öğrenci: 4 ve 5. kutucuklar.

Öğretmen: Neden?

Öğrenci: Tek atomlu oldukları için.

Öğretmen: Saf maddenin tanımı neydi hatırlıyor musunuz?

Öğrenci: Tek tür taneciklerden oluşan maddelerdir.

Öğretmen: Tek tür tanecik derken neyi kastediyorduk?

Öğrenci: Taneciklerin hepsinin birbirinin aynı olmasını kastediyoruz.

Öğretmen: Peki tanecikler nelerdi?

Öğrenci: Atom ve moleküller. **Bilmediğini hissettirme**

Öğretmen: O halde şimdi yeniden düşünelim kutucuklardan hangisi veya hangileri saf maddedir?

Öğrenci: 1, 2, 3, 4, 5, 6 ve 8. kutucuklar.

Öğretmen: Neden?

Öğrenci: Bütün tanecikler (atom veya moleküller) birbirinin aynıdır.

Öğretmen: Güzel! Peki hangileri karışımdır?

Öğrenci: 7 ve 9 farklı tür taneciklerden oluştuğu için.

Öğretmen: Peki! Şimdi, saf madde ile karışımın farkını söyleyebilir misiniz?

Öğrenci: Saf maddede tek tür tanecikler vardır. Karışımda birbirinden farklı tanecikler vardır.

Özetleme.

Öğretmen: Saf maddeler kaçaya ayrılıyordu?

Öğrenci: Element ve bileşikler olarak ikiye ayrılıyordu.

Öğretmen: Yukarıda yaptığımız sınıflandırmayı genişletirsek nasıl bir sınıflandırma elde ederiz?

Öğrenci:



Öğretmen: Peki, yukarıdaki kutucuklardan hangisi veya hangileri elementi temsil etmektedir?

Öğrenci: 4. kutucuk.

Öğretmen: Neden?

Öğrenci: Tek atomdan oluşmuştur.

Öğretmen: Elementin tanımı neydi? Hatırlıyor muyuz?

Öğrenci: Tek tür atomlardan oluşan maddelere element denir.

Öğretmen: Peki tek tür olması için tek başına mı olması gerekiyor. **Bilmediğini hissettirme**

Öğrenci: Bilmiyorum...

Öğretmen: Şekil, büyüklük ve renk birbirinin aynı olan atomlardan 2 tanesi veya 3 tanesi bir araya gelirse farklı bir tür karışmış olur mu?

Öğrenci: Hayır, yine tek tür olur.

Öğretmen: O halde hangisi veya hangileri element sorusunu düşünüp yeniden cevaplar mısınız?

Öğrenci: 3, 4, 5 ve 8. kutucuklar.

Öğretmen: Neden?

Öğrenci: Çünkü hepsi aynı olan atomlardan oluşmuştur.

Öğretmen: Güzel! Peki, bu elementleri hangi tanecikler oluşturmuştur?

Öğrenci: 4 ve 5. kutucuk atom. 3 ve 8. kutucuk moleküldür.

Öğretmen: Bunlar yine de elementtir öyle değil mi?

Öğrenci: Evet, elementtir.

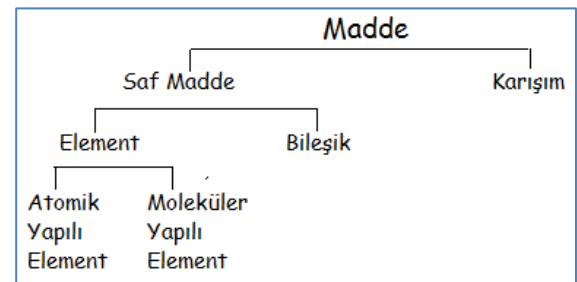
Öğretmen: O halde elementleri nasıl sınıflandırırsınız?

Öğrenci: Atomdan oluşan elementler ve molekülden oluşan elementler diye ikiye ayırırız.

Öğretmen: Atomik yapı element ve moleküler yapı element diyelim. **Özetleme**

Bunları da sınıflandırmamıza ekleyelim

Öğrenci:



Öğretmen: 4. kutucuktaki model neyi temsil ediyor? Bu kutudaki madde ne olabilir?

Öğrenci: Helyum (He), Neon (Ne) olabilir.

Öğretmen: 5. kutucuktaki madde ne olabilir?

Öğrenci: Altın (Au), Bakır (Cu), Gümüş (Ag) bütün metaller

Öğretmen: 3. kutucuktaki madde ne olabilir?

Öğrenci: Hidrojen (H₂), oksijen (O₂)

Öğretmen: 8. kutucuktaki madde ne olabilir?

Öğrenci: Ozon (O₃)

Öğretmen: Güzel! Peki hangisi veya hangileri bileşiktir?

Öğrenci: 2, 6, 7 ve 9. kutucuklar.

Öğretmen: Peki bileşiğin tanımını hatırlayalım bileşik neydi?

Öğrenci: İki veya daha fazla farklı tür atomun bir araya gelerek oluşturduğu maddelere bileşik denir.

Öğretmen: Evet. Peki, 2 ve 6 numaralı kutucukta iki farklı tür bir araya gelmiş mi?

Öğrenci: Evet.

Öğretmen: Peki, 7 ve 9 da bir araya gelmiş mi?

Öğrenci: Gelmiş.

Öğretmen: Hepsi birbirinin aynısı mı?

Öğrenci: Hayır.

Öğretmen: O halde bileşik diyebilir miyiz?

Öğrenci: Diyemeyiz.

Öğretmen: 1. kutudaki madde için ne dersiniz?

Öğrenci: İki farklı tür atom olduğu için bileşik diyebiliriz.

Öğrenci-2: Ama tanecik değil. Molekül değil.

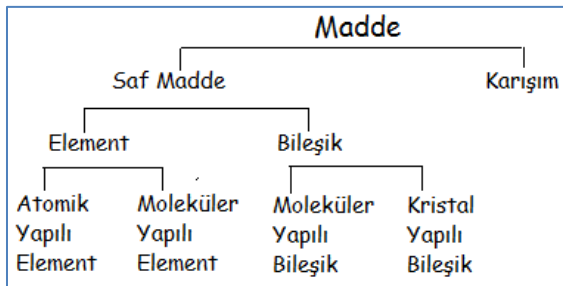
Öğretmen: Evet farklı bir bakış açısı. Peki, bileşiğin tanımında tanecik ya da molekül var mı? **Bilmediğini hissettirme**

Öğrenci-2: Hımm. Yok öğretmenim.

Öğretmen: İki farklı tür atomdan oluştuğundan dolayı bileşik diyebiliriz. Buradan atomik yapılı ve moleküler yapılı element olduğu gibi bileşikler de moleküler yapılı ve moleküler olmayan yapılı (kristal yapılı) olarak sınıflandırabiliriz. **Özetleme**

Bunları da sınıflandırmamıza ekleyelim

Öğrenci:



Öğretmen: 2. kutucuktaki madde ne olabilir?

Öğrenci: Karbon monoksit (CO)

Öğretmen: 6. kutucuktaki madde ne olabilir?

Öğrenci: su (H₂O), karbon dioksit (CO₂)

Öğretmen: Peki hangileri moleküldür?

Öğrenci: 1 ve 5. kutucuk moleküldür.

Öğretmen: Neden?

Öğrenci: En az iki atom var, düzenli ve boşluksuz.

Öğretmen: Sonsuz tane atom birbirine bağlanırsa molekül olur mu? Demir sonsuz tane (çok sayıda) Fe atomunun birleşmesinden oluşuyor. Demir molekül müdür? **Bilmediğini hissettirme**

Molekülün tanımı neydi hatırlıyor musunuz?

Öğrenci: Birbirine bağlı atomların oluşturduğu atom kümelerine molekül denir.

Öğretmen: Çok güzel şimdi bu tanımı düşünerek kutucuklardan hangisi ya da hangilerinin molekül olduğunu söyleyebilir misiniz?

Öğrenci: 2, 3, 6 ve 8. kutucuklar.

Öğretmen: Güzel! Peki, bunların hepsi bileşik mi, ya da element mi?

Öğrenci: Hayır. 3 ve 8. kutucuk element, 2 ve 6. kutucuk bileşiktir. Yani elementte var bileşikte.

Öğretmen: Buradan molekül yapılı elementte olur bileşikte olur diyebilir miyiz?

Öğrenci: Evet diyebiliriz.

Öğretmen: Peki bileşik ve molekül arasındaki farkı söyleyebilir misiniz?

Öğrenci: Bileşikte en az iki farklı tür atom olması gerekiyor. Molekülde en az iki atom olması gerekiyor farklı olmasına gerek yok. İkisi de atom kümeleri şeklinde olmalıdır. **Özetleme**

**Öğrenciler atom molekül element bileşik kavramlarıyla ilk kez 7. sınıfta karşılaştıklarından dolayı bu etkinlik kavramların tanımı yapıldıktan sonra kavramların birbirinden ayırt edilmesinin öğretilmesi amacıyla kullanılmalıdır.*

Önerilen Süre: 2 ders saati

Konu/Kavramlar: Asitler ve bazlar

Kazanımlar

8.3.4.1. Asit ve bazların genel özelliklerini kavrayarak günlük yaşamdan örnekler verir.

8.3.4.3. Asit ve bazların çeşitli maddeler üzerindeki etkilerini gözlemler.

Dün çok komik birkaç video izledim. Birinde çocuklara limon yediyorlar, çocukların yüzleri gözleri şekilden şekle giriyor farklı oluyor. Diğer videoda ise biber yiyen insanlar acı çekiyorlar, yerlerinden zıplayıp ne yapacaklarını bilmiyorlar. Çok komik durumlar ortaya çıkıyordu.

Öğretmen: Limon yerken çocukların yüzleri neden değişiyor?

Öğrenci: Ekşi olduğu için...

Öğretmen: Sizde de öyle oluyor mu?

Öğrenci: Bazen...

Öğretmen: Diğer meyve ya da sebzelerde de öyle oluyor mu?

Öğrenci: Erikte oluyor. Bazen çilekte...

Öğretmen: Peki biber yiyen insanlar neden acı çekiyor.

Öğrenci: Acı olduğu için. Biberlerin bazıları çok acı.

Öğretmen: Çevremizde acı olan başka neler var? Sadece yiyecek olarak düşünmeyin.

Öğrenci: Sabun ya da şampuan gözümüze kaçtığına acıtıyor. Önceden daha çok oluyordu.

Öğretmen: Hiç sabun ya da şampuan ağzınıza geldi mi? Tadı nasıl biliyor musunuz?

Öğrenci: Acı

Öğretmen: Şimdi göz acıtmayanlarda çıktı ancak doğal sabunlar gözle temas ettiğinde gözlerimizi acıtır. Peki, yediğimiz meyveler hangi özelliğinden dolayı ekşi veya acı oluyor oluyor? **Bilmediğini fark ettirme**

Öğrenci: Bilmiyorum...

Öğretmen: Aileniz sizin kola içmenize izin veriyor mu?

Öğrenci: Bazen. Çoğunlukla izin vermiyor.

Öğretmen: Neden izin vermiyor peki?

Öğrenci: Çünkü kola asitli olduğu için midemize zarar verdiğini söylüyor.

Öğretmen: Evet doğru söylüyorlar. Kolanın boğazımızı tahriş etmesinden de bunu anlıyoruz. Ancak içinde bulunan fazlaca şeker miktarı kolayı bize tatlı hissettiriyor. Peki, asit nedir biliyor muyuz?

Öğrenci: Zararlı, yakıcı maddelerdir.

Öğretmen: Hepsi zararlı mıdır?

Öğrenci: Bilmiyorum. **Bilmediğini fark ettirme**

Öğretmen: Bu konuya tekrar geleceğiz. Çocuklar limon, erik gibi meyveler asidik, sabun şampuan gibi maddeler bazik maddelerdir. Şimdi bunların özelliklerini karşılaştırmalı olarak bulalım mı?

Öğrenci: Evet.

Öğretmen: Limon, yeşil erik, yeşil elmanın tadı nasıldır?

Öğrenci: Ekşi...

Öğretmen: Peki sabun şampuan, biberin tadı nasıldır?

Öğrenci: Acı

Öğretmen: O zaman asitler ekşi, bazlar acıdır diyebilir miyiz? **Özetleme.**

Öğrenci: Evet.

Öğretmen: Asitler midemizi ne yapıyordu?

Öğrenci: Yakıyordu.

Öğretmen: Peki asitlerin yakıcı özelliğine karşı bazlarda hangi özellik var?

Öğrenci: Hımm. Bilmiyorum...

Öğretmen: Temizlik malzemeleri kirleri ne yapar?

Öğrenci: Söker.

Öğretmen: O halde asitler yakıcı bazlar sökücü diyebilir miyiz?

Öğrenci: Evet.

Öğretmen: Sabun ya da şampuanı elinize alıp ovuşturduğunuzda elinizi nasıl hissedersiniz?

Öğrenci: Elimiz kayganlaşır.

Öğretmen: Güzel! Peki, daha önce görmüştük limondan elektrik üretilir miydi?

Öğrenci: Evet üretilirdi. Limona küçük bir ampul bağladığımızda ampul yakmıştı.

Öğretmen: Limon asitti değil mi?

Öğrenci: Evet

Öğretmen: Bu durumda asitler elektriği iletir diyebilir miyiz?

Öğrenci: Evet elektriği iletir diyebiliriz.

Öğretmen: Asitler gibi bazlarında sulu çözeltisi elektriği iletir. Şimdi size birkaç asidin formülünü vereceğim. Bakalım formüllerde ortak olan bir şey görebilecek misiniz?

Hidroklorik asit (HCl), sülfürik asit (H₂SO₄), nitrik asit (HNO₃)

Öğrenci: Hepsinde H⁺ var.

Öğretmen: Evet doğru bildiniz. Şimdi de size birkaç bazın formülünü vereceğim. Bakalım formüllerde ortak olan bir şey görebilecek misiniz?

Potasyum hidroksit (KOH), sodyum hidroksit (NaOH), kalsiyum hidroksit (Ca(OH)₂)

Öğrenci: Bunlarda da OH⁻ var.

Öğretmen: Evet, bu durumda suyun içinde iyonlarına ayrılırlar ve asitler H⁺ (hidrojen) bazlar OH⁻ (hidroksil) iyonu verir diyebilir miyiz?

Özetleme.

Öğrenci: Evet, diyebiliriz.

Öğretmen: Bunun istisnai durumları yok mudur?

Öğrenci: Hımm. Bilmiyorum...

Öğretmen: Asetik asit (CH₃COOH) formülünde OH olduğu halde sulu çözeltisinde CH₃COO⁻ ve H⁺ olarak iyonlarına ayrıldığından dolayı CH₃COOH (asetik asit) asittir. Amonyak (NH₃) formülünde OH⁻ olduğu halde sulu çözeltisinde NH₄⁺ ve OH⁻ olarak iyonlarına ayrıldığından dolayı NH₃ (amonyak) bazdır. **Özel durumları açıklama**

Öğrenci: Yani bazların formülünde çoğunlukla OH⁻ var ama hepsinde olması şart değil, sulu çözeltisinde OH⁻ verebilir. Aynı şey asitler içinde geçerlidir.

Öğretmen: Evet. Peki, limon, yeşil erik, yeşil elma asidik dedik. Hepsinin asitlik derecesi aynı mıdır? Hepsinin ekşiliği aynı mı?

Öğrenci: Hayır, bazıları çok ekşi bazıları daha az ekşi.

Öğretmen: O zaman asitlik dereceleri farklıdır diyebilir miyiz?

Öğrenci: Evet.

Öğretmen: Tartışmanın başında asitler zararlı ve yakıcıdır demiştiniz hatırladınız mı?

Öğrenci: Evet

Öğretmen: Şimdi ne dersiniz?

Öğrenci: Limon yediğimize göre hepsi zararlı ve yakıcı değildir.

Öğretmen: Peki asitler nelere zarar verir?

Öğrenci: Elimizi yakar, bir şeye döküldüğünde onu yakar.

Öğretmen: Bunlar kuvvetli asitler için geçerlidir. Mutfakta limon kesilirken mermerle temas etmemesine dikkat edilir. Bunun nedeni nedir?

Öğrenci: Mermeri yakıyor mu?

Öğretmen: Evet. Ama bir anda olmuyor tabii sürekli limon temas ettiğinde zamanla mermer yıpranıyor. Peki, asitler ne tür kaplarda saklanır?

Öğrenci: Plastik kaplarda saklanır.

Öğretmen: Neden metal kaplarda saklanmaz?

Öğrenci: Mermeri yıpratıyordu. Metali de yıpratıyordu.

Öğretmen: Evet. Metallerle tepkimeye gireceklerinden dolayı plastik kaplarda saklanırlar. Buradan asitlerin metallere etki ettiğini söyleyebilir miyiz?

Öğrenci: Evet.

Öğretmen: Peki, bazların etki ettiği maddeler var mı?

Öğrenci: Hımm. Vardır.

Öğretmen: Temizlik malzemeleri çoğunlukla bazdır. Bunu dikkate alabilirsiniz.

Öğrenci: Camlar sürekli temizlenince çizilir. Bulaşık makinesiyle yıkanan bardaklar belli bir süre sonra çizildiğini renginin bulanıklaştığını görürüz.

Öğretmen: Aynı şeyi tabaklar için söyleyebilir miyiz?

Öğrenci: Evet. Tabaklarda yıpranır.

Öğretmen: Tabaklar neden yapılmıştır?

Öğrenci: Porselenden yapılmıştır.

Öğretmen: Bu durumda bazlar cam ve porselene etki eder diyebilir miyiz?

Öğrenci: Evet, diyebiliriz.

Öğretmen: Şimdi asit ve bazların öğrendiğimiz özelliklerini özetleyelim. Nelerdi bunlar? **Özetleme.**

Öğrenci:

Asitler	Bazlar
✓ Tatları ekşidir	✓ Tatları acıdır
✓ Sulu çözeltileri H ⁺ iyonu verir.	✓ Sulu çözeltileri OH ⁻ iyonu verir.
✓ Sulu çözeltileri elektriği iletir.	✓ Sulu çözeltileri elektriği iletir.
✓ Yakıcıdır	✓ Sökücüdür
✓ Metal ve mermere etki eder	✓ Cam ve porselene etki eder
✓ Ele yanma hissi verir	✓ Ele kayganlık hissi verir

Öğretmen: Meyve ve sebzelerden asit olanlara örnekler hangileriydi?

Öğrenci: Limon, portakal, çilek, üzüm...

Öğretmen: Yoğurt, süt gibi besinleri de asit grubunda sayabiliriz. Peki baz olan besin var mıydı?

Öğrenci: Biber, ıspanak, salata...

Öğretmen: Buradan besinlerin hepsi asidiktir diyebilir miyiz?

Öğrenci: Hayır.

Öğretmen: Evet besinler asidiktir ya da baziktir genellemesi yapamayız. Peki, temizlik malzemelerinin hepsi bazik midir?

Öğrenci: Hımm. Bilmiyorum...

Öğretmen: tuz ruhu seyreltik hidroklorik asittir (HCl) buradan tüm temizlik malzemeleri baziktir genellemesi yapamayız.




Matematik Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyon Yaklaşımlarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Enstrümantal Orkestrasyon Çerçevesinde İncelenmesi

Investigation of Mathematics Teachers' Technology Integration Approaches from Instrumental Orchestration Perspective Based on Teachers' Views

Seyfettin ALAN , Arş. Gör., Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, s.alan@alparslan.edu.tr

Hatice AKKOÇ , Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, hakkoc@marmara.edu.tr

Sibel YEŞİLDERE İMRE , Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sibel.yesildere@deu.edu.tr

Tuğçe KOZAKLI ÜLGER , Arş. Gör., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, tkozakli@uludag.edu.tr

Alan, S., Akkoç, H., Yeşilere İmre, S. ve Kozaklı Ülger, T. (2021). Matematik öğretmenlerinin teknoloji entegrasyon yaklaşımlarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak enstrümantal orkestrasyon çerçevesinde incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 406-431.

Geliş tarihi: 13.11. 2020

Kabul tarihi: 26.08. 2021

Yayımlanma tarihi: 28.12. 2021

Öz. Bu çalışmanın amacı, matematik öğretmenlerinin teknolojik araçları ders anlatımlarına entegre etmede benimsedikleri yaklaşımları incelemektir. Bu amaç doğrultusunda matematik öğretmenlerinin hangi teknolojik araçları kullandıkları, hangi kavramlar için teknoloji kullanımını tercih ettikleri, bu araçları nasıl kullandıkları ve teknolojik araçları kullanırken nelere dikkat ettikleri araştırılmıştır. Benimsedikleri yaklaşımlara ışık tutmak için matematik öğretiminde teknoloji kullanımı ile ilgili olumlu ve olumsuz görüşleri de alınmıştır. Katılımcıların teknoloji entegrasyon yaklaşımlarını incelemek için öğretmen ile teknolojik araç arasındaki ilişkiye odaklanan enstrümantal orkestrasyon teorik çerçevesi kullanılmıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli benimsenmiş olup çalışmanın verilerini Türkiye'deki çeşitli okullarda görev yapmakta olan 114 ortaokul ve lise matematik öğretmenin açık uçlu bir ankete verdikleri yanıtlar oluşturmaktadır. Verilerin analizi sonucunda matematik öğretmenlerinin teknolojik araçları ekranı açıkla ve ekran ile tahta arasında bağlantı kur orkestrasyonları ile kullanmayı tercih ettikleri görülmüştür. Bunun yanında matematik öğretmenlerinin teknoloji destekli dersleri için konuya ve sınıf ortamına uygun teknolojik araç seçimine önem verdikleri görülmüştür. Aynı zamanda teknolojik araçların sınıf içi kullanımında ortaya çıkabilecek sorunlar hakkında çekincelerinin olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Teknoloji entegrasyonu, Matematik öğretmenleri, Enstrümantal orkestrasyon.

Abstract. This study aims to examine the approaches adopted by mathematics teachers in integrating technological tools into instruction. For this purpose, it has been investigated which technological tools mathematics teachers use, for which concepts they prefer to use technology, how they use these tools and what they pay attention to when using technological tools. Positive and negative opinions about the use of technology in teaching mathematics were also taken to shed light on the approaches they adopted. The instrumental orchestration theoretical framework which focuses on the relationship between the teacher and the technological tool was used to examine the technology integration approaches of the participants. A descriptive survey model has been adopted in the study. Data were obtained from the responses from 114 middle and high school mathematics teachers who were working in various schools in Turkey to an open-ended questionnaire. The data analysis indicated that mathematics teachers preferred to use technological tools with

the orchestrations to explain the screen and link screen-board. In addition, it has been observed that mathematics teachers give importance to the selection of technological tools suitable for the subject and classroom environment for their technology supported lessons. At the same time, it has been determined that he has reservations about the problems that may arise in the use of technological tools in the classroom.

Keywords: Technology integration, Mathematics teachers, Instrumental orchestration.

Extended Abstract

Introduction. The main purpose of this study is to examine secondary and high school mathematics teachers' approaches to integrating technology into their instruction within the context of instrumental orchestration. For this purpose, answers to the following research questions will be sought:

1. What are the approaches adopted by mathematics teachers when integrating technology into their lessons?
 - Which technological tools do they use?
 - Which concepts do they prefer technology for teaching?
 - Which orchestration types do they prefer?
 - Which orchestration components do they attach importance to?
2. What are the views of mathematics teachers on technology integration in mathematics teaching?

Method. This study was carried out with a descriptive survey model. The universe of the study consists of mathematics teachers working in Turkey. Criterion sampling was chosen from the purposeful sampling types. The criteria determined for this research are as follows: having a maximum of 15 years of professional experience, being a graduate of the faculty of education, working at a public school, and having taken the Computer-Assisted Mathematics Teaching course during teacher preparation. The sample consists of a total of 114 mathematics teachers, including 98 middle school mathematics teachers and 16 high school mathematics teachers. The data collection tool is a questionnaire consisting of open-ended questions aimed at determining how teachers use technology in their lessons. While analyzing the responses of the participants to the questionnaire, content analysis, and descriptive analysis were performed. Content analysis was used to determine teachers' views on technology integration. The responses of each teacher to the questionnaire were examined and the main themes were determined.

Results. When the data obtained were examined, it was determined that mathematics teachers used a wide variety of technological tools in their lessons or thought to use them if they had the opportunity. However, it is seen that the most used tools are smart boards and related applications. Projection, GeoGebra, and EBA follow the smartboard. Besides, it is noteworthy that some teachers use relatively fewer technological tools such as Cabri, Derive, and Inspiration. The most important point stated by the mathematics teachers who do not use technology is the lack of technological infrastructure.

Mathematics teachers mostly used technological tools for teaching geometry concepts such as solid objects. Mathematics teachers often preferred to use technological tools for visualization purposes. The answers given by the participants showed that almost all of them used technological tools or considered using them if they had the access to technological resources. It has been observed that mathematics teachers generally used technological tools to project questions and images related to the subject on the board. They also seemed to prefer discuss the screen and link screen board orchestration types frequently.

When the answers were examined, it was determined that many participants attached more importance to the usage of the technological tool than the selection of the technological tool. 94 out of 114 mathematics teachers stated that the approach embraced when using the technological tool is more important. The common opinion of teachers on this subject is that the technological tool will only be effective if used for the right purpose. Also, it was seen that the participants attached importance to didactic structuring by stating that they would consider "students' interests and

readiness”, “determining the appropriate tools for the subject” and “providing an environment where students can actively participate”.

Discussion and Conclusion. In line with the purpose of the study, technological tool selection of mathematics teachers was examined, and parallel to the study of Wachira and Keengwe (2011), it was seen that the most important factor affecting the teachers' choice of tools was the technological facilities in their schools. It has been determined that technological tools such as smart boards and projectors are frequently used by teachers in almost every classroom. As a result of the study, it was revealed that mathematics teachers use tools passively. Mathematics teachers generally use tools such as projecting questions and images or watching videos in a way that cannot be changed dynamically. In the study, it was also determined that mathematics teachers thought that using technological tools in their lessons with orchestration types to discuss the screen and link screen board was more appropriate for them.

In the study, it was determined that student readiness, proper tool selection, and appropriate classroom environment are seen as the most important factors by mathematics teachers for technology integration. This situation can be considered in the sense that teachers attach importance to the didactic structuring process among orchestration components. Besides, most troubles are the exploitation mode and didactic performance components.

In general terms, it has been observed that mathematics teachers attached great importance to the preparation phase (selection of tools, organization of the classroom environment) during technology integration, but still think that the most problematic parts are the application parts (distraction, unwanted results). In this sense, it is seen that the theoretical framework of instrumental orchestration helped in examining teachers' opinions about tool selection, tool usage, and technology integration. This theoretical framework is thought to be a guide in understanding the relationship between the teacher and the tool.

Giriş

Teknolojideki gelişmelerle birlikte dijital kaynakların özellikle matematik eğitimi için potansiyeli kabul görmeye başlamıştır (Drijvers, Tacoma, Besamusca, Doorman ve Boon, 2013). Bu alanda yapılan çalışmalar, teknolojik araçlar akıllıca kullanıldığı takdirde, teknoloji destekli matematik öğretiminin matematik kavramlarının oluşturulmasında ve anlaşılmasında etkili olduğunu göstermiştir (Akkoc, 2008). Bilimsel araştırmalar ile birlikte birçok ülke matematik öğretim programlarında teknoloji destekli eğitime yer vermektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] Ortaöğretim Matematik Programı, 2013; National Council of Teachers of Mathematics, 2000). MEB Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı (2013) farklı teknolojik araçlar kullanılmasının öğrencilere matematiksel becerilerin kazandırılmasına katkı sağladığını belirtmektedir. Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneği (International Society for Technology in Education [ISTE], 2002) öğretmenlere yönelik teknoloji standartları belirlemiş ve öğretmenlerin teknolojiyi eğitim sürecinin tamamına entegre etmeleri gerektiğini vurgulamıştır.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin matematik eğitime entegrasyonu konusundaki ilk bilimsel çalışmalarda iyimser söylemlerin (Abelson ve DiSessa, 1986; Heid, 1988; Papert, 1980) egemen olduğu belirtilmektedir (Penglase ve Arnold, 1996). Sonraki yıllarda ise araştırmacıların görüşleri daha temkinli bir hal almıştır (Artigue, 2002; Guin ve Trouche, 2002; Lagrange, 2005; Lagrange, Artigue, Laborde ve Trouche, 2003; Noss ve Hoyles, 1996; Rabardel ve Samurçay, 2001; Shvarts, Alberto, Bakker, Doorman, ve Drijvers, 2021). Lagrange vd., (2003) yaptıkları araştırmada, matematiksel kavramları öğrenmek için teknolojiyi kullanırken ortaya çıkan zorlukların dikkate değer olduğunu göstermiştir. Bu zorluklar bir yandan öğretme ve öğrenmenin karmaşıklığını tanımakta diğer yandan ise eğitim amaçlı araçlar kullanmanın inceliklerini ortaya koymaktadır. Yine de yirmi birinci yüzyılın başlarından itibaren birçok araştırmacı dijital teknolojilerin matematik eğitimi için potansiyelini vurgulamaktadır (Bokhove ve Drijvers, 2012; Burrill, Allison, Breau, Kastberg, Leatham ve Sanchez, 2002; Doerr ve Zangor, 2000; Egenfeldt-Nielsen, 2011; Haspekian, 2005; Hoyles, Kieran, Rojano, Sacristán ve Trigueros, 2020; Noss, Hoyles, Saunders, Clark-Wilson, Benton ve Kalas, 2020; Ruthven, 2018; Wijers, Jonker ve Drijvers, 2010).

Matematik öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonlarını araştıran çalışmalar öğretmenlerin birçok farklı nedenden dolayı teknoloji kullanmadığını göstermektedir (Kersaint, 2007; McCulloch, Hollebrands, Lee, Harrison ve Mutlu, 2018). Bazı öğretmenler teknolojik araçların yararlı olmadıklarını düşünürken (Hazzan, 2000) bazıları teknolojik araçlara hâkim olmadıkları için teknolojiyi derslerinde kullanmadıklarını belirtmişlerdir (Manoucherhri, 1999). Wachira ve Keengwe (2011) çalışmalarında matematik öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonunda karşılaştıkları engelleri araştırmışlardır. Araştırma sonucunda teknolojik araçlara erişimin yetersizliği, teknolojik araçlara olan güvensizlik, zayıf kullanma becerisi ve teknolojik pedagojik bilgi eksikliği öğretmenlerin teknoloji entegrasyonlarının önündeki en büyük engeller olarak öne çıkmıştır. Yapılan çalışmalar öğretmenlerin sınıf ortamına teknoloji entegrasyonunu hedefleyen mesleki gelişime ihtiyaçlarının olduğunu ortaya koymaktadır (Borko, Whitcomb ve Liston, 2009; Ertmer, 2005). Bu görüşe paralel olarak Koyunkaya ve Taşdan (2019) çalışmalarında öğretmen adaylarının kendilerine verilen eğitimle teknoloji entegrasyonu yapılmış ders planları geliştirebileceklerini ortaya koymuşlardır.

Teknolojinin matematiksel kavramların öğretilmesindeki büyük potansiyeline rağmen matematik eğitime entegrasyonu birçok araştırmacı ve eğitimcinin beklentilerinin gerisinde kalmıştır (Lagrange vd., 2003). Öğretmenler, öğrenciler ve eğitimciler; didaktik sözleşmeler, çalışma formatı, kalem-kağıt becerileri gibi var olan geleneksel bakış açısını değiştiren bilgi iletişim teknolojilerinin karmaşıklığının farkına varmışlardır (Drijvers, Doorman, Boon ve van Gisbergen, 2009). Yeni teknolojilerin sınıfa entegrasyonu ile ilgili yaşanan sorunlar alandaki bilimsel araştırmaları da şekillendirmiştir. Teorik ve deneysel olarak teknolojiyi sınıf içi uygulamalara entegre

etmeyi araştıran birçok çalışma yapılmıştır (Artigue, 2000, 2002; Lagrange, Artigue, Laborde ve Trouche, 2001; Noss vd., 2020; Ozdemir Erdoğan, Dur ve Özkale, 2018). Yapılan çalışmalar, öğretmenlerin uygulamalarının bütünlüğünü sağlamak için bir araştırma yaklaşımına ihtiyaç olduğunu da ortaya çıkarmıştır (Bray ve Tangney, 2017; Monaghan, 2004). Bu doğrultuda Lagrange vd. (2003) teknolojik araçlar ile diğer ders materyallerinin (kağıt, kalem, tahta vb.) arasındaki ilişkilere olan ilginin artmakta olduğunu belirtmiştir. Aynı çalışmada entegrasyon konularını incelerken sınıf içeriğinin iç içe geçmiş özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmaktadır.

Her ne kadar teknolojinin sınıf ortamına entegre edilmesi zor olsa da teknoloji artık matematik eğitimi için bir ek materyal değil bir gereklilik haline gelmiştir. Bilgisayarlar, teknik hesaplamaları yöneterek öğretim uygulamalarına daha fazla zaman ayrılmasını sağlar ve böylece daha kavramsal bir anlayışı teşvik eder. Ancak teknolojinin bu katkısı öğretmenin sınıf içindeki kaynakları uygun bir şekilde düzenlemesi ile mümkündür. Bu bağlamda, öğretmenin yeni rolü bilgisayar ortamı ile etkileşimi organize etmek ve öğrencileri teknoloji kullanımına teşvik etmektir (Guin ve Trouche, 1998). Bu noktada matematik eğitimi literatüründe öğretmenin belli etkinlik durumlarında öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek için öğrenme ortamındaki araçları maksatlı ve sistematik bir şekilde nasıl organize ettiğini inceleyen bir çerçeve olması sebebiyle enstrümantal orkestrasyon çerçevesi öne çıkmaktadır (Drijvers, 2012; Drijvers, Doorman, Boon, Reed ve Gravemeijer, 2010; Tabach, 2013; Trouche, 2004). Trouche (2004) bu bağlamda öğrenme süreçleri boyunca öğretmenin öğrencilerin bireysel enstrümanlarını nasıl ayarlayabildiğini ve sınıf içinde nasıl tutarlı enstrüman kümeleri oluşturabildiğini açıklamak için enstrümantal orkestrasyon metaforunu tanıtmıştır. Buradan hareketle bu çalışmanın temel amacı, ortaöğretim ve lise matematik öğretmenlerinin teknolojiyi derslerine entegre etme yaklaşımlarını enstrümantal orkestrasyon bağlamında incelemektir. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

1. Matematik öğretmenlerinin teknolojiyi derslerine entegre ederken benimsedikleri yaklaşımlar nelerdir?
 - a. Hangi teknolojik araçları kullanmaktadırlar?
 - b. Teknolojiyi hangi kavramların öğretimi için tercih etmektedirler?
 - c. Hangi orkestrasyon türlerini tercih etmektedirler?
 - d. Hangi orkestrasyon bileşenine önem vermektedirler?
2. Matematik öğretmenlerinin matematik öğretiminde teknoloji entegrasyonuna dair görüşleri nelerdir?

Kavramsal Çerçeve

Teknoloji destekli matematik eğitimini incelemek için alan yazında farklı çerçeveler mevcuttur (Koehler ve Mishra, 2009). Matematik eğitimi literatüründe öğretmenin belli etkinlik durumlarında öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek için öğrenme ortamındaki araçları maksatlı ve sistematik bir şekilde nasıl organize ettiğini inceleyen bir çerçeve olması sebebiyle enstrümantal orkestrasyon çerçevesi öne çıkmaktadır (Drijvers, 2012; Drijvers vd., 2010; Ozdemir Erdogan, 2016; Tabach, 2013; Trouche, 2004). Bu nedenle çalışmanın kavramsal çerçevesi olarak öğretmen ile teknolojik araçlar arasındaki etkileşime odaklanan enstrümantal oluşum ve bu çerçeveden geliştirilen enstrümantal orkestrasyon teorik çerçevesi seçilmiştir.

Enstrümantal Yaklaşım

Enstrümantal yaklaşım ilk olarak Verillon ve Rabardel (1995) tarafından ortaya atılmıştır. Bu çalışmada artifakt (artefact) ve enstrüman kavramları birbirinden ayrılmış ve belirlenen bir görevi yerine getirmek için verilen artifaktın kişi tarafından enstrüman haline gelişine odaklanılmaktadır. Bu

çerçevede enstrüman belirli bir görev için artifaktın kullanım şemalarının oluşturulduğu enstrümantal oluşum adı verilen bir sürecin sonunda elde edilir. Enstrüman ve artifakt ayrımı Drijvers ve Trouche (2008) tarafından şöyle ifade edilmektedir:

$$\text{Enstrüman} = \text{Artifakt} + \text{Bir Görev İçin Oluşturulan Şemalar}$$

Enstrümantal yaklaşım genel olarak teknolojik araçların matematik eğitime entegrasyonunun karmaşık bir sorun olduğunu kabul etmektedir (Artigue, 2002). Bu yaklaşıma göre teknolojik bir aracın kullanımı sırasında aracı kullanmaya yönelik zihinsel şemaların ve tekniklerin ortaya çıktığı bir süreç gerçekleşir. Bu birlikte ortaya çıkma süreci enstrümantal oluşum süreci olarak isimlendirilir (Drijvers, 2015). Bununla birlikte, öğrencilerin enstrümantal oluşumlarının, öğretmenler tarafından yönlendirilmesi gerekmektedir (Mariotti, 2002).

Enstrümantal Orkestrasyon

Enstrümantal orkestrasyon çerçevesi müzikal anlamda orkestrasyon teriminden gelmektedir. Ancak sınıf içi "orkestrasyon" kavramının müzikal anlamından farklı bir anlamı vardır. Müzikte orkestrasyon, bir orkestranın çalacağı notaları düzenlemek anlamına gelir. Öğretim bağlamına uyarlandığında ise "orkestrasyon" ifadesinin doğru anlamı, sınıf etkinliklerinin sadece gerçek zamanlı yönetimine değil öğretim tasarımına karşılık gelir. Müzik düzenlemesi ile sınıf düzenlemeleri arasındaki temel fark, bir sınıfı düzenlerken notaların anında değişmesi gerektiğidir. İyi bir öğrenme ortamının, öğretmenlerin notaları gerektiği kadar değiştirmesine imkan vermesi gerekmektedir (Dillenbourg ve Jermann, 2010).

Genel anlamıyla enstrümantal orkestrasyon teknoloji destekli bir öğrenme ortamında bir görevin yerine getirilmesi için mevcut olan çeşitli araçların öğrencinin enstrümantal oluşumuna rehberlik etmek amacıyla organize edilip kullanılması olarak tanımlanabilir (Trouche, 2004). Enstrümantal orkestrasyon üç bileşenden oluşur: didaktik yapılandırma, kullanma modu ve didaktik performans (Drijvers, 2012). Bu bileşenler (Drijvers vd., 2010) tarafından şöyle tanımlanmaktadır: *Didaktik yapılandırma*, öğretim ortamının ve buna dahil olan araçların yapılandırılmasıdır. Orkestrasyonun müzik metaforu açısından değerlendirildiğinde orkestrada yer alacak müzik aletlerinin seçilmesi ve bunların düzenlenmesi olarak gösterilebilir. *Kullanma modu*, öğretmenin didaktik hedefleri doğrultusunda araçların nasıl kullanılacağına karar vermesidir. Bir görevin yerine getirilmesi sırasında kullanılacak eserlerin olası rollerinin belirlenmesi ve öğrenciler tarafından oluşturulacak şema ve teknikler hakkındaki kararları içerir. Orkestrasyonun müzik metaforunda kullanma modunu ayarlamak, ortaya çıkması beklenen uyumu akılda bulundurarak, söz konusu müzik aletlerinin her birinin rolünün belirlenmesiyle karşılaştırılabilir. *Didaktik performans* ise seçilen didaktik yapılandırma ve kullanma modu ile tasarlanan öğretim planının performansı sırasında verilen anlık kararları içerir. Orkestrasyonun müzik metaforunda didaktik performans, müzikal bir performans olarak görülebilir.

Enstrümantal orkestrasyonda öğrencilerin enstrümantal oluşumlarını gerçekleştirmek amacıyla birçok kullanım şeklinin göz önünde bulundurulması gerekir. Drijvers vd. (2013) sınıf içerisinde öğretmenin teknoloji destekli bir etkinliği sırasında öğrencileri ve teknolojik araçları nasıl yöneteceğine dair farklı yollar tanımlamış ve kullanılabilecek orkestrasyon türlerini özetlemiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Bireysel ve tüm sınıf orkestrasyon türleri (Drijvers vd. (2013)'ten Türkçe'ye aktarılmıştır)

Drijvers vd. (2013) tarafından düzenlenen orkestrasyon türlerinin kısaca tanımları şöyledir:

Teknik Demo: Öğretmen, teknolojik araçların teknik özelliklerini açıklar. Teknik demo orkestrasyonu araca dair tekniklerinin öğretmen tarafından gösterilmesiyle ilgilidir.

Ekranı Açıkla: Öğretmen, bilgisayar ekranındaki eylemleri tüm sınıfa anlatır. Öğrenciler pasif konumdadır.

Ekranı Tartış: Öğretmen, bilgisayar ekranındaki eylemleri tüm sınıfla tartışır. Öğrenciler aktiftir.

Rehberlik Et ve Açıkla: Ekranı açıkla ve Ekranı tartış orkestrasyon türleri arasındadır. Öğretmen aracın ekranını tüm sınıf görecektir ve tüm sınıfa rehberlik ederek açıklamalarda bulunur. Açıklamalar teknolojik özelliklerin ötesine geçer ve matematiksel bilgiler içerir.

Ekran ile Tahta Arasında Bağlantı Kur: Öğretmen, tahtada yazılı olan matematiksel açıklamalar ile teknolojik aracın ekranı arasında ilişki kurar.

Yakala ve Göster: Öğretmen, öğrencilerin kendi ekranlarındaki çalışmalarından dikkate değer bulduklarını tüm sınıfa gösterir.

Şerpa Çalışması: Öğretmen, bir öğrenciyi kendi çalışmasını tüm sınıfla paylaşması için tahtaya çağırır. Öğrenci yaptıklarını sunmak veya öğretmenin istediği işlemleri yapmak için teknolojik aracı tüm sınıfın görebileceği şekilde kullanır.

Tahtada Öğretim: Öğretmen, geleneksel anlamda tahtada öğretim gerçekleştirir. Teknolojik altyapı var olmasına rağmen öğretmen kendi inisiyatifiyle teknolojiyi kullanmaz.

Enstrümantal orkestrasyon teorisi öğretmenlerin sınıf içinde teknolojik araçları, sınıf ortamını ve öğrencileri nasıl yönettiğini araştırmak için geliştirilmiştir. Bu çalışma kapsamında ise öğretmen pratiklerinden ziyade öğretmen görüşleri incelendiğinden dolayı enstrümantal orkestrasyon teorisindeki didaktik performans daha farklı bir şekilde ele alınacaktır. *Didaktik performans* seçilen didaktik yapılandırma ve kullanma modu ile tasarlanan öğretim planının performansı sırasında verilen anlık kararları içerirken, bu çalışma kapsamında öğretmenin uygulama sırasında dikkat edeceği hususlara dair görüşleri bağlamında değerlendirilecektir. Bu çalışmanın amacı doğrultusunda

öncelikle öğretmenlerin kullanmayı tercih ettikleri teknolojik araçlar ve teknolojik araç kullanmayı tercih ettikleri matematiksel kavramlar belirlenmiştir. Daha sonra teknoloji entegrasyonu hakkındaki görüşleri enstrümantal orkestrasyon çerçevesi ile incelenmiştir.

Yöntem

Bu çalışma betimsel tarama araştırması ile gerçekleştirilmiştir. Betimsel tarama çalışmaları geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin görüşleri ve tutumları alınarak olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2012). Bu çalışmada matematik öğretmenlerinin teknolojiyi entegre etme şekilleri ve teknoloji kullanımı hakkındaki görüşlerini belirlemek amaçlandığından tarama araştırması yöntemi ile veri toplanmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın evrenini Türkiye’de görev yapan matematik öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak tanınması, olgu ve olayların keşfedilip açıklanmasındaki yararı (Yıldırım ve Şimşek, 2006) nedeniyle tercih edilmiştir. Araştırmada amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme seçilmiştir. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş araştırmacı tarafından oluşturulan veya önceden hazırlanmış bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Eğitimde teknoloji kullanımını öğretim süreçlerine en sık yansıtabilen mesleki deneyim aralığının 10 yıl ve daha az olması (Uysal-Kara, 2019) nedeniyle, bu aralık biraz daha genişletilerek, ölçütlerden biri en fazla 15 yıl mesleki deneyime sahip olmak şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlerin teknolojiyi etkili şekilde entegre edebilmelerinde yeterli düzeyde teknolojik ve pedagojik bilgi, inanç ve tutuma sahip olmaları gerektiğinden (Akkoç ve Gülbağcı-Dede, 2019) katılımcıların eğitim fakültesi mezunu olmaları ve öğrenimleri sırasında ‘Bilgisayar Destekli Matematik Öğretimi’ dersini almaları diğer iki ölçüt olarak seçilmiştir. Özel okullarda sağlanan imkanların desteklediği olanaklar yerine devlet okullarının koşullarında öğretmenlerin teknoloji entegrasyon süreçlerini belirlemek amaçlandığından son ölçüt, öğretmenlerin devlet okullarında görev yapıyor olmaları şeklinde tespit edilmiştir. Özetle bu araştırma için belirlenen ölçütler; en fazla 15 yıl mesleki deneyime sahip olmak, eğitim fakültesi mezunu olmak, devlet okulunda görev yapıyor olmak ve üniversite eğitiminde Bilgisayar Destekli Matematik Öğretimi Dersi almış olmak şeklinde belirlenmiştir. Bu ölçütler doğrultusunda ulaşılan öğretmenlere gönüllülük ilkesine göre anket uygulanmıştır. Örneklem 98 ortaokul matematik öğretmeni ve 16 lise matematik öğretmeni olmak üzere toplam 114 matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri aşağıdaki tablodaki gibidir:

Tablo 1.
Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Demografik Bilgiler		f	%
Cinsiyet	Kadın	77	67,5
	Erkek	37	32,5
Yaş	20-25	53	46,5
	26-31	53	46,5
	32-37	7	6,1
	38-43	1	0,9
Lisans		96	84,2

Eğitim durumu	Yüksek Lisans	17	14,9
	Doktora	1	0,9
Deneyim Süresi	5 yıldan az	90	78,9
	5-10 yıl	18	15,8
	11-15 yıl	6	5,3
Toplam		114	100

Araştırmaya katılan matematik öğretmenlerinin (n=114) büyük bir kısmını 20-31 yaş aralığındaki öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin bir kısmının lisansüstü eğitim aldığı görülmektedir (%14,9). 10 yıla kadar mesleki deneyime sahip öğretmenler çoğunluktadır (%94,7).

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı öğretmenlerin derslerinde teknolojiyi kullanma şekillerini belirlemeyi amaç edinmiş açık uçlu sorulardan oluşan ankettir. Açık uçlu sorular bir taraftan araştırmacıya araştırmak istediği konuyla ilgili esnek bir yaklaşım olanağı sağlarken bir taraftan da incelenen konuyla ilgili önemli değişkenlerin gözden kaçmasını önler (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Anketteki sorular üç bölüme ayrılmıştır. İlk bölümde görev süreleri, öğrenim durumları, öğretmenlik yaptıkları düzey ve aldıkları eğitimler gibi öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik 7 soru yer almaktadır. İkinci bölümde öğretmenlerin derslerinde hangi teknolojik araçları kullandıkları, hangi kavramların öğretilmesinde teknolojik araçları tercih ettikleri ve teknolojik araçları hangi amaçla kullandıklarını belirlemeye yönelik 3 soru yer almaktadır. Son bölümde ise öğretmenlerin matematik derslerinde teknolojiyi nasıl kullandıkları ve teknoloji kullanımına dair görüşlerini belirlemek amacıyla 5 soru yöneltilmiştir. İkinci ve üçüncü bölümlerdeki soruların hazırlanmasında Drijvers ve diğerlerinin (2013) sınıf içerisinde öğretmenin teknoloji destekli bir etkinliği, öğrencileri ve teknolojik araçları nasıl yöneteceğine dair tanımladığı orkestrasyon türleri kuramsal çerçevesinden yararlanılmıştır. Kuramsal çerçeve paralelinde sorular oluşturulurken ifadelerin kolay anlaşılmasına, farklı konuları çağrıştırabilecek genişlikte olmayan nitelikte ve araştırmanın odağına yönelik olmasına, açık uçlu ve yönlendirmeden uzak olmasına dikkat edilmiştir. Sorular bu şekilde hazırlandıktan sonra yazarlar tarafından belli bir zaman geçtikten sonra yeniden değerlendirilmiş, kuramsal çerçeve ve araştırmanın amacına uygunluğu yönünde tekrar değerlendirilerek son şekli verilmiştir. Hazırlanan anket 2016-2017 öğretim yılında araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerle online ortamda Google Formlar kullanılarak paylaşılmıştır. Etik ilkeler doğrultusunda, katılımcılara anketin giriş kısmında çalışmanın amacı ile ilgili bilgiler verilmiş, sonuçlar hakkında bilgi edinmek isteyenler için araştırmacılar telefon ve e-posta bilgileri paylaşılmış ve katılımcıların isim yerine rumuz kullanabilecekleri belirtilmiştir.

Veri Analizi

Katılımcıların ankete verdikleri yanıtların analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin kullanacakları teknolojik araçları nasıl belirlediklerine yönelik açıklamaları *didaktik yapılandırma*, teknolojik araçları nasıl kullanmayı planladıklarına yönelik açıklamaları *kullanma modu* ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalara yönelik açıklamaları *didaktik performans* olarak kodlanmıştır. Örnek bir veri kodlaması şöyledir;

Didaktik Yapılandırma

Öğretmenlere yöneltilen “eğer teknolojik donanımı olan bir okulda görev yapıyor olsaydınız, işleyişinize teknolojiyi dahil etmede neleri önemser ve dikkate alırdınız?” sorusuna öğretmenlerin

verdikleri “öncelikle kullanacağım teknolojik ürünü iyi kullanıyor olmam gerek” ve “dersimle ilişkilendirebileceğim bir teknoloji olmalı kullandığım, sırf adı için kullanmamalıyım” ifadeleri didaktik yapılandırma olarak kodlanmıştır.

Kullanma Modu

Öğretmenlere yöneltilen “eğer teknolojik donanımı olan bir okulda görev yapıyor olsaydınız, işleyişinize teknolojiyi dahil etmede neleri önemser ve dikkate alırdınız?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri “öğrencilerin teknoloji kullanımlarını arttırmaya çalışırdım ve bu süreçte aktif olmalarını sağlardım” ifadesi kullanma modu olarak kodlanmıştır.

Didaktik Performans

Öğretmenlere yöneltilen “Matematik derslerinde teknoloji kullanımının öğrencilere sıkıntı yarattığını düşündüğünüz yönleri var mı? Lütfen açıklayınız” sorusuna cevap olarak verilen “beklenmedik bir teknolojik problem ile karşılaşılması” ve “kolay dikkat dağıtılması” ifadeleri didaktik performans olarak kodlanmıştır.

Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla rastgele seçilen on anket iki farklı kodlayıcı tarafından kodlanmış görüş ayrılıkları bir uzmanla tartışılarak kodlamalarda ortak bir anlayış geliştirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde 114 matematik öğretmenin kendilerine yöneltilen ankete verdikleri yanıtlara ait bulgular dört alt başlıkta sunulmuştur. İlk bölümde öğretmenlerin teknolojiyi derslerine entegre ederken tercih ettikleri teknolojik araçlar ele alınmıştır. İkinci bölümde hangi kavramların öğretimi için teknolojiden faydalandıkları sunulmuştur. Daha sonra öğretmenlerin teknolojiyi kullanma şekilleri ve teknoloji destekli matematik öğretime dair düşünceleri ve çekinceleri incelenmiştir.

Matematik öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonunda tercih ettiği teknolojik araçlar

Matematik öğretmenlerinin teknolojiyi derslerine entegre etmek için hangi araçları kullandıklarını belirlemek için katılımcılara şu soru yöneltilmiştir: Teknoloji destekli eğitimlerinizde kullanmayı tercih ettiğiniz veya imkânınız olsa tercih edeceğiniz teknolojik araçlar nelerdir? (Teknolojik araç kullanmıyorsanız nedenini lütfen belirtiniz). Elde edilen veriler incelendiğinde matematik öğretmenlerinin derslerinde çok çeşitli teknolojik araçları kullandıkları ya da imkanları olsa kullanmayı düşündükleri belirlenmiştir. Ancak en fazla kullandıkları araçların akıllı tahta ve uygulamaları olduğu görülmektedir. Bu araçların kullanım sıklığının diğerlerinden daha fazla olmasının nedenlerinden biri olarak okullarındaki teknolojik altyapının bu araçlara izin veriyor olması gösterilebilir. Bu görüşe paralel olarak teknoloji kullanmayan matematik öğretmenleri, bunun nedeni olarak yine okullardaki altyapı yetersizliğini göstermektedirler. Bu bağlamda bazı katılımcılar aşağıdaki ifadeleri kullanmışlardır:

MÖ12: “Akıllı tahta aracılığı ile eğitim sitelerindeki dokümanlar ve animasyonlar, okulumdaki mevcut matematik materyalleri, bilgisayar ortamında hazırladığım anlatacağım konuya yönelik çalışma kâğıtları kullanıyorum.” (Akıllı tahta ve uygulamaları)

MÖ2: “Kullanamıyoruz çünkü akıllı tahtamız bile yok. Okulumuzda internet yok sadece materyal kullanabiliyorum” (Okulda teknolojik altyapı ve donanımın olmaması)

Katılımcıların ankete verdikleri yanıtlar Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2.

Matematik Öğretmenlerinin Kullandıkları Teknolojik Araçlar ve Eğer Kullanılmıyorsa Kullanılmama Nedenleri

Kullanılan Teknolojik Araç/Yazılımlar	Frekans	Kullanılmama Nedenleri	Frekans
Akıllı tahta ve Uygulamaları (Antropi, Epic Pan)	77	Okulda teknolojik altyapı ve donanımın olmaması	15
Projeksiyon	21	Lise giriş sınavına hazırlık ve konuların yoğunluğu	1
GeoGebra	17	Teknolojinin eğitim sürecine yarar sağlamayacağı düşüncesi	1
EBA	16	Hizmet-içi eğitim eksikliği	1
Bilgisayar	11		
İnternet Eğitim Portalları (vitamin, morpakampüs)	10		
Geometer's Sketchpad	5		
Cabri	4		
Diğer yazılım ve araçlar (wolframalpha, derive, inspiration, hesap makinesi, cep telefonu vb.)	24		

Tablo 2’de görüldüğü gibi matematik öğretmenlerinin en fazla kullandıkları teknolojik araçlar akıllı tahta ve uygulamalarıdır. Akıllı tahtanın ardından projeksiyon, GeoGebra ve EBA gelmektedir. Bunun yanında bazı öğretmenlerin Cabri, Derive, Inspiration gibi görece az kullanılan teknolojik araçları kullanmaları dikkat çekicidir. Öğretmenlerin teknolojik araç tercihleri ile ilgili diğer bir önemli nokta ise GeoGebra dinamik geometri yazılımının öğretmenler tarafından sıklıkla kullanılmasıdır. Öğretmenlerin GeoGebra’yı ve diğer dinamik geometri yazılımlarını kullanabilmeleri onların yeterli teknolojik bilgiye sahip oldukları ve teknolojik gelişmeleri takip edebildikleri anlamında düşünülebilir. Teknoloji kullanmayan matematik öğretmenlerinin belirttikleri en önemli nokta olarak teknolojik altyapı eksikliği göze çarpmaktadır. Sıklıkla kullanılan teknolojik araçlar ve teknoloji kullanmayan öğretmenlerin yanıtları birlikte düşünüldüğünde öğretmenlerin teknolojik araç tercihlerini etkileyen en önemli noktanın görev yaptıkları okullardaki imkanlar olduğu söylenebilir.

Matematik öğretmenlerinin teknolojik araç kullanmayı tercih ettiği kavramlar

Matematik öğretmenlerinin hangi kavramların öğretiminde teknolojik araç kullanmayı tercih ettiklerini belirlemek için katılımcılara şu soru sorulmuştur: Teknoloji kullanmayı tercih ettiğiniz veya imkânınız olsa tercih edeceğiniz matematik kavramları nelerdir? (Tercihinizi neye göre yaptığınızı da

lütfen açıklayınız). Yanıtlar ışığında öğretmenlerin teknoloji kullanmayı tercih ettikleri matematiksel kavramların genelde geometri kavramları ya da görselleştirilebilen matematik kavramları olduğu görülmektedir. Bazı katılımcıların verdiği yanıtlar şöyledir:

MÖ20: “Önceliğim geometri konuları olurdu. İlk sebebim en çok havada kalan konuların başında geometri konuları geliyor. Öğrenciler somut düşünemiyor. Hayal edemiyorlar. Bu da onları soğutuyor. Anlamaları imkânsız hale geliyor. İkinci sebebim ise zamandan kazanç sağlamak. Şekilleri çizmelerini beklemek (genelde çoğu şekli hiç çizemiyor) dersimin neredeyse yarısını alıyor.” (Geometri konuları, somutlaştırma, zamandan tasarruf sağlama)

MÖ112: “Geometrinin tüm konuları (zaman kazandırması ve bol soru çözümü sağlama açısından). Türev, integral, fonksiyonlar gibi konularda da görsellik katması açısından kavramların daha iyi anlaşılmasını sağlıyor. Ayrıca dönüşümler, yansıma, öteleme konularında daha aktif teknoloji kullanımı planlıyorum.” (Geometri konuları, türev-integral-fonksiyonlar, dönüşümler, zamandan tasarruf sağlama, görselleştirme)

Katılımcıların ankete verdikleri yanıtlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Matematik Öğretmenlerinin Teknolojik Araç Kullanmayı Tercih Ettikleri Matematiksel Kavramlar

Konular	Teknoloji Kullanma Sebepleri	Frekans
Geometri	Görselleştirme	27
	Somutlaştırarak etkili bir öğrenme sağlama	15
	Zamandan tasarruf sağlama	9
	Bol örnek çözebilme	5
	Diğer	4
	Cevapsız	32
Katı cisimler	Görselleştirme	13
	Zamandan tasarruf sağlama	4
	Diğer	5
	Cevapsız	10
Trigonometri	Somutlaştırarak etkili bir öğrenme sağlama	1
	Sebep belirtmeme	2
Limit-Türev-İntegral	Görselleştirme	4
	Etkili bir öğretim yapma	3
	Cevapsız	5
Diğer (Fraktallar, sayılar, kesirler, sayılar, olasılık vb.)	Görselleştirme	10
	Zamandan tasarruf sağlama	6
	Kavram yanılgısı ve öğrenme güçlüğü önleme	2

İlgi çekici hale getirme	2
Derse aktif katılım sağlama	1
Ezberden kurtararak kalıcı bir öğrenme sağlama	1
Cevapsız	8

Tablo 3'te görüldüğü gibi matematik öğretmenlerinin en sık teknolojik araç kullandığı konular geometri ve katı cisimlerdir. Matematik öğretmenleri teknolojik araçları sıklıkla görselleştirme amacıyla kullanmayı tercih etmektedirler. Geometri veya cebir kavramlarının teknoloji ile anlatılmasında görselleştirme ve somutlaştırma amacı ön plana çıkmaktadır. Diğer bir nokta ise zamandan tasarruf sağlama amacıyla teknoloji kullanımınıdır. Katılımcılar sıklıkla teknolojik araçları zamandan tasarruf sağladığı için kullanmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Matematik öğretmenlerinin teknolojiyi kullanma şekilleri ve kullandıkları orkestrasyon türleri

Matematik öğretmenlerinin teknolojiyi derslerinde nasıl kullandıklarını belirlemek amacıyla katılımcılara iki soru yöneltilmiştir:

- Matematik dersinde teknoloji kullanıyorsanız, kullanma şeklinizi (mümkünse örnek vererek) kısaca anlatınız. Donanım eksikliğinden ötürü kullanamıyorsanız, imkânınız olsaydı nasıl kullanmayı seçeceğinizi açıklayınız. Teknoloji kullanımını gereksiz gördüğünüzden kullanmıyorsanız "kullanmıyorum" yazınız.
- Aşağıdaki teknoloji kullanma şekillerinden hangisi veya hangileri sizin kullanımınıza daha yakındır? (Şıklar orkestrasyon türlerini içeren örneklerden oluşmaktadır. Her orkestrasyon türü ile ilgili bir örnek olmak üzere toplam sekiz şık vardır).

Matematik öğretmenlerinin teknolojiyi derslerine entegre ederken kullandıkları yöntemleri belirlemek için katılımcılara "Matematik dersinde teknoloji kullanıyorsanız, kullanma şeklinizi (mümkünse örnek vererek) kısaca anlatınız. Donanım eksikliğinden ötürü kullanamıyorsanız, imkânınız olsaydı nasıl kullanmayı seçeceğinizi açıklayınız. Teknoloji kullanımını gereksiz gördüğünüzden kullanmıyorsanız "kullanmıyorum" yazınız." sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri yanıtlar neredeyse tüm matematik öğretmenlerinin teknolojik araç kullandıklarını ya da imkanları olsa kullanmayı düşündüklerini göstermektedir. Matematik öğretmenlerinin genellikle konuyla ilgili soru ve görselleri yansıtmak için teknolojik araç kullandıkları görülmüştür. Bazı katılımcıların verdikleri yanıtlar şöyledir:

MÖ26: Akıllı tahtadan görsel olarak çok faydalanıyorum. Soruları tahtaya yazmak yerine akıllı tahtadan yansıtmak zaman tasarrufu sağlıyor. Yapılan değerlendirme testlerini uygulamalar sayesinde hemen okuyabiliyorum. Ders planlarımı uygulamalarla hep yanımda taşıyabiliyorum. (Soruları tahtaya yansıtmam)

MÖ109: Donanım eksikliğinden kullanamıyorum. Fakat kullansaydım üniversitede mikro öğretimde yaptığımız gibi grafik analiz, GeoGebra vb yazılımlar ile öğrenciyi hem derste aktif kılar hem onlara yazılım üzerinden çalışma sayfaları oluştururdum ki okul dışında da kullanmaya devam etsinler. Sınıf içinde basit ama konuyu özetleyen uygulamalar yaptırırdım mesela sürgü ile fonksiyonlarda tanım-değer kümesi kavramlarını açıklar örneklendirirdim. (Dinamik geometri yazılımları aracılığıyla çizimler yapma ve konu anlatımı)

Katılımcıların verdikleri yanıtlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.
Matematik Öğretmenlerinin Teknolojiyi Kullanım Şekilleri

Teknoloji Kullanma Durumu	Teknolojiyi Kullanma Şekli	Frekans
Kullanıyorum	Konuya ilişkin soruları yansıtma	34
	Konuya ilişkin görseller yansıtma	18
	Konuya ilişkin video izletme	17
	Dinamik geometri yazılımları aracılığıyla çizimler yapma ve konu anlatımı	14
	Öğretmen tarafından hazırlanan sunumlar üzerinden anlatım	13
	Konuya ilişkin animasyonlar izletme	8
	Diğer (dinamik geometri yazılımları ile uygulama yapma, görseller yansıtıp tartışma, video izletme vb.)	15
	Kullanım şekli belirtilmemiş	1
İmkânım kullanırdım	Dinamik geometri yazılımlarını kullanma	7
	Konuya ilişkin soruları yansıtma	6
	Konuya ilişkin video izletme	6
	Öğrencilere dinamik geometri yazılımlarını öğretip, kullanma	5
	Diğer (Akıllı tahta ve kalemli koordineli kullanma, sunumlar üzerinden anlatım vb.)	3
	Kullanım şekli belirtilmemiş	4
Kullanmıyorum		11

Tablo 4'te görüldüğü gibi matematik öğretmenleri teknolojik araçları soruları, görselleri ve sunumları tahtaya yansıtma ya da video izletme şeklinde kullanmaktadırlar. Buradan hareketle matematik öğretmenlerinin genelinde pasif olarak teknolojik araç kullandıkları söylenebilir. Bunun yanında 14 katılımcı dinamik geometri yazılımı ile konu anlattığını belirtmişlerdir. Bu durum az da olsa bazı matematik öğretmenlerinin teknolojik araçları sınıflarında aktif bir şekilde kullandıkları anlamına gelebilir. Bu bağlamda bir katılımcı "*Herhangi bir konunun öğretimini kolaylaştırarak öğrenci öğrenmesine daha iyi hizmet edecek şekilde çizimler, uygulamalar yapıyorum. Bazı etkinlikleri öğrencilerimin adım adım yapmasını isteyerek onların söz konusu kazanıma ulaşmalarını sağlıyorum. Geogebra ve Sketchup'a daha hâkim olduğum için bu yazılımları kullanıyorum*" ifadelerini kullanmıştır. Bazı katılımcılar ise imkanları olmadığı için teknolojiyi kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Burada dikkat çeken nokta bu kısımda yer alan birçok katılımcının teknolojiyi aktif bir şekilde kullanmayı düşünmemeleridir. Sadece 11 katılımcı teknoloji kullanmayı düşünmediğini belirtirken 31 katılımcı imkânı olmadığı için kullanmadığını eğer yeterli imkân sunulursa teknolojiyi sınıflarında kullanacağını belirtmişlerdir. Fakat kullanan ve kullanmayı düşünenler birlikte incelenirse yine de

matematik öğretmenlerinin dinamik bir teknoloji kullanımı yerine soruları yansıtma ya da video izletme gibi pasif bir kullanım sergilemeyi düşündükleri söylenebilir.

Matematik öğretmenlerinin teknolojiyi derslerine dahil ederken kullandıkları orkestrasyon türlerini belirlemek için katılımcılara orkestrasyon türlerini içeren seçenekler sunulmuş ve “Aşağıdaki teknoloji kullanma şekillerinden hangisi veya hangileri sizin kullanımınıza daha yakındır?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Matematik Öğretmenlerinin Kendilerine Yakın Gördükleri Orkestrasyon Türleri

Orkestrasyon Türleri	Seçenekler	Frekans
Ekran ve Tahta Arasında Bağlantı Kur	Teknolojik araç kullanırken kitapta, öğrenci defterinde ya da tahtada ortaya çıkan matematiksel temsilleri ekran üzerdekilerle ilişkilendiririm.	88
Ekranı Tartış	Öğrencilere rehberlik ederek öğretmen ya da öğrencinin ekranı üzerindeki matematiksel durumlara ilişkin tartışma ortamı oluştururum.	80
Yakala ve Göster	Öğrencilere daha fazla tartışma ortamı yaratmak için öğrencilerin ekranındaki ilginç çalışmalardan/yanıtlarından kasıtlı ve bilinçli olarak yararlanırım.	64
Rehberlik Et ve Açıkla	Çalışan öğrenciler arasında yürür, öğrencilerin gelişmelerini izler ve ihtiyaç duyulduğunda rehberlik ederim.	62
Şerpa Çalışması	Bir öğrencinin kendi çalışmasını teknoloji kullanarak sınıfa sunmasına ve benim yapmasını istediğim eylemleri gerçekleştirmesine imkân tanırım.	54
Ekranı Açıkla	Teknolojik araçlara ilişkin yaptığım açıklamalar teknik detayların ötesine geçer ve matematiksel içeriği kapsar.	43
Teknik Demo	Teknolojik bir aracın kullanımında teknik detayları açıklarım.	24
Tahtada Öğretim	Teknoloji donanımlı sınıf ortamım olsa da kullanmayı tercih etmem.	1

Veriler incelendiğinde katılımcıların *ekran ile tahta arasında bağlantı kur* ve *ekranı tartış* orkestrasyon türlerini sıklıkla tercih ettikleri görülmektedir. Bu durum matematik öğretmenlerinin teknolojik aracı tek başına değil tahta ile etkileşimli bir şekilde kullanmayı düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Bunun yanında katılımcılar birçok orkestrasyon türüne benzer sıklıkla yer verirken *teknik demo* orkestrasyonunu kullanmayı kendilerine yakın görmemektedirler. Teknoloji var olmasına rağmen kullanmamayı tercih eden ise sadece bir katılımcı vardır.

Matematik öğretmenlerinin teknolojinin derslere entegre edilmesine yönelik görüşlerine dair bulgular

Matematik öğretmenlerinin teknolojinin matematik eğitiminde kullanılmasına dair görüşlerini belirlemek amacıyla katılımcılara üç soru yöneltilmiştir:

- Sizce kullanılan teknoloji mi yoksa teknolojinin kullanılma şekli mi matematiksel kavramların anlaşılmasına yardımcı olmaktadır? Neden?
- Matematik derslerinde teknoloji kullanımının öğrencilere sıkıntı yarattığını düşündüğünüz yönleri var mı? Lütfen açıklayınız.
- Eğer teknolojik donanımı olan bir okulda görev yapıyor olsaydınız, işleyişinize teknolojiyi dahil etmede neleri önemser ve dikkate alırdınız?

Matematik öğretmenlerinin teknolojinin matematiksel kavramların anlaşılmasına etkisine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla katılımcılara “Sizce kullanılan teknoloji mi yoksa teknolojinin kullanılma şekli mi matematiksel kavramların anlaşılmasına yardımcı olmaktadır? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Yanıtlar incelendiğinde birçok katılımcının teknolojik aracın kullanım şekline teknolojik aracın seçilmesinden daha fazla önem verdiği belirlenmiştir. Bazı katılımcıların verdikleri yanıtlar şöyledir:

MÖ1: Bence önemli olan teknolojinin kullanım şeklidir. Çünkü bir teknoloji ne kadar kusursuz tasarlanırsa tasarlanırsa, amacına uygun olarak kullanılmadıkça işlevini yerine getiremeyecektir. (Teknolojinin kullanılma şekli)

MÖ12: Ben teknolojiyi kullanma şeklinin matematiksel kavramların anlaşılmasına yardımcı olduğunu düşünüyorum. Örneğin okullardaki akıllı tahtalar son teknolojiyi kullanma imkânı veriyor öğretmenlere ama kimi öğretmen bu tahtayı sadece not defteri amacı ile kullanırken kimisi matematiksel programlar ve yazılımlarla çok daha etkili bir şekilde kullanıyor. Bu yüzden teknolojiyi kullanma şekli önemlidir. (Teknolojinin kullanılma şekli)

MÖ14: Aslında ikisinin de önemli olduğu söylenebilir. Dersin hedefleri doğrultusunda kullanılan teknolojinin seçimi oldukça önemlidir. Bunun yanı sıra bu teknoloji aracılığıyla öğrencinin öğrenmesinde ise teknolojinin kullanım şekli önem kazanmaktadır. Bu noktada öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğrenci öğrenmesi ve teknoloji arasındaki arabuluculuk rolü bunlardan biri olarak gösterilebilir. (Her ikisi de etkili)

Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 6 'da gösterilmektedir.

Tablo 6.

Kullanılan Teknoloji ve/veya Teknolojinin Kullanım Şeklinin Matematiksel Kavramların Anlaşılmasına Etkisine Yönelik Görüşler

Görüş	Gerekçe	Frekans
	Uygun teknoloji, amaca yönelik kullanılırsa işlevini yerine getirebilir	31
	İhtiyaç olan durumlarda kullanılmazsa konuyu anlaşılabilir hale getirir	10
Teknolojinin kullanılma şekli	Öğretmenin sahip olduğu teknoloji kullanım bilgisi ile ilişkili	10
	Diğer (kullanım şekli anlaşılmayı arttırır, görselleştirme ile neden sonuç ilişkisi kurulabilir vb.)	15
	Cevapsız	28
Kullanılan teknoloji	Bazı kavramlar için görselleştirme ve somutlaştırmayı sağlayabilme	1

Her ikisi de etkili	Doğru teknolojiyi doğru zamanda ve amaca uygun kullanmak	11
	Kullanma şekli açısından anlaşılır, öğrencinin kullanabileceği düzeyde ve ilgi çekici olmalı	2
	Diğer (somut materyal ve interaktif uygulama olmalı, öğretmen arabulucu olmalı vb.)	3
	Cevapsız	5

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların, teknolojik aracın kullanılma şeklinin teknolojik aracın seçiminden daha önemli olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. 114 matematik öğretmeninden 94'ü teknolojik aracın kullanım şeklinin daha önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konu hakkındaki yaygın görüşü, teknolojik aracın ancak amaca yönelik olarak kullanılırsa etkili olacağı yönündedir. Bu anlamda bir katılımcı *“bıçağı sebze doğramak için de cinayet işlemek için de kullanabiliriz”* ifadesini kullanmaktadır. Teknolojinin kullanılma şekline verilen bu önem, öğretmenlerin kullanılan araçla birlikte oluşturulan orkestrasyonun da önemli olduğu görüşüne sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Aynı zamanda sadece bir katılımcı yalnızca teknolojik aracın önemli olduğunu belirtmiştir.

Matematik öğretmenlerinin teknolojiyi derse entegre etmede dikkat ettikleri durumları araştırmak için katılımcılara *“Eğer teknolojik donanımı olan bir okulda görev yapıyor olsaydınız, işleyişinize teknolojiyi dahil etmede neleri önemser ve dikkate alırdınız?”* sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların yanıtları incelendiğinde öğrencilerin hazır bulunuşluklarının öğretmenlerin en çok dikkat ettikleri nokta olduğu görülmüştür. Katılımcıların verdikleri yanıtlar Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7.

Matematik Öğretmenlerin Teknolojiyi Derslerine Entegre Etmede Dikkat Ettikleri Durumlar

Görüşler	Frekans
Öğrencilerin ilgi ve hazır bulunuşluk düzeyleri	27
Konunun teknoloji kullanımına uygunluğu ve işleme süreci	24
Konuya uygun araç belirleme	20
Öğrencilerin aktif olarak katılabilecekleri bir ortam sağlama	19
Öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde teknoloji kullanımına yer verme	14
Zamandan tasarruf sağlama	11
Kavramları somutlaştırabilme	10
Sınıf mevcudu	7
Diğer (keşfedici etkinliklere yer verme, araçların düzeni, dikkat dağılmasını en aza indirme vb.)	39

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların öğrencilerin hazır bulunuşları, kavramın uygunluğu, doğru aracın belirlenmesi ve sınıf ortamının önemli olduğunu belirttikleri görülmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin enstrümantal orkestrasyon bileşenlerinden didaktik yapılandırmaya özellikle dikkat ettikleri görülebilir. Literatür kısmında detaylı açıklandığı gibi didaktik yapılandırma öğretim ortamının ve buna dahil olan araçların bir yapılandırması olarak ifade edilmektedir. Veriler incelendiğinde katılımcıların *“öğrencilerin ilgi ve hazır bulunuşlukları”, “konuya uygun araç belirleme”*

ve “öğrencilerin aktif olarak katılabilecekleri bir ortam sağlamayı” dikkate alacaklarını belirterek didaktik yapılandırmaya önem verdikleri görülmektedir. Bu bağlamda bazı katılımcılar aşağıdaki ifadeleri kullanmışlardır:

MÖ1: “Öncelikle işlenecek kazanımı dikkate alır ve buna uygun bir araç belirlerdim. Ayrıca öğrencilerin ilgileri-düzeyleri gibi hazır bulunuşluk içerisinde değerlendirilebilecek diğer faktörleri de göz önünde bulundururdum. Buna ek olarak sınıf mevcudu/kazanımı işleme süresi gibi diğer faktörleri de göz önünde bulundurmaya çalışırdım.” (Didaktik yapılandırma)

MÖ54: “Konuya uygunluğunu önemsiyorum. Uygun olmayan bir konuda teknoloji kullanmaya çalıştığımda daha çok yanılgılar ortaya çıkacaktır. Öğrenci seviyesinde olmasına dikkat ederim. Yaş grubunun anlayamayacağı bir teknolojik donanımı tercih etmem” (Didaktik yapılandırma)

Aynı zamanda katılımcılar “teknolojiye, öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde yer verilmesi” ile kullanma modu ve “dikkat dağınıklığını en aza indirecek şekilde araç kullanma” ile de didaktik performansa dikkat edeceklerini belirttiler de frekansları görece düşüktür. Katılımcıların verdikleri yanıtların orkestrasyon süreci bağlamında incelenmesi Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Matematik Öğretmenlerin Teknolojiyi Dahil Etmede Önemledikleri Orkestrasyon Bileşenleri

Orkestrasyon Bileşenleri	Frekans
Didaktik Yapılandırma	114
Kullanma Modu	29
Didaktik Performans	15
Orkestrasyon bileşenleri ile ilgili olmayan durumlar	13

Matematik öğretmenlerinin matematik eğitiminde teknoloji entegrasyonuna yönelik olumsuz düşüncelerini belirlemek amacıyla katılımcılara “Matematik derslerinde teknoloji kullanımının öğrencilere sıkıntı yarattığını düşündüğünüz yönleri var mı? Lütfen açıklayınız.” sorusu yöneltilmiştir. Veriler incelendiğinde katılımcıların birçoğunun teknoloji kullanımının bir sorun oluşturmayacağını düşündüğü görülmektedir. Matematik öğretmenlerinin teknoloji kullanımında en çok sıkıntı çıkaracağını düşündükleri konu ise öğrencilerde dikkat dağınıklığı yaratmasıdır. Bu bağlamda bazı katılımcılar aşağıdaki ifadeleri kullanmışlardır:

MÖ1: Matematiksel teknoloji eğer mümkünse ve anlamlı ise ders sürecine dahil edilmelidir. Öğrenciler için anlamlı olmayacak etkinlikler zorlama bir şekilde ders sürecine entegre edilmeye çalışılmamalıdır. Ayrıca bu materyaller uygulanırken sınıf yönetimi zorlaşabilir. Öğrencilerin derse ilişkin ilgileri farklı yönere kayabilir. Dolayısı ile bu materyaller öğretime dahil edilecekse iyi yapılandırılmış bir plan çerçevesinde ele alınmalıdır. (Sınıf yönetiminin zorlaşması, öğrencilerde ilgi ve dikkat dağınıklığına yol açması)

MÖ76: Öğrenciye her şey hazır sunulduğu için düşünme ve yazmada tembelliğe teşvik ediyor olabilir tabii bu durum konudan konuya değişir de. (Öğrencileri tembelliğe alıştıрма)

Katılımcıların verdikleri yanıtlar Tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 9.

Matematik Öğretmenlerinin Teknolojiyi Derslerine Entegre Etmede Sıkıntı Oluşturacağını Düşündükleri Durumlar

Görüşler	Frekans
Bir sorun/sıkıntı oluşturmaz	31
Teknolojinin öğrencilerde ilgi ve dikkat dağınıklığına yol açması	26
Bazı teknolojik araçların kullanışsız ve karmaşık oluşu	9
Öğrencileri tembelliğe alıştırması	9
Teknoloji entegresinin sınıf yönetimini zorlaştırması	8
Öğrencinin aktif olmadığı bir öğretim tasarımının, etkili olmayan bir sürece yol açması	8
Teknolojinin bir araçtan çok amaca dönüşmesi	8
Diğer (öğrencilerin teknoloji konusunda yetersizliği, teknolojinin zorlaştırıcı olabilmesi, zaman alıcı olması, öğrenciler tarafından farklı amaçlarla kullanılabilmesi vb.)	32

Tablo 9 incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun teknolojinin herhangi bir sıkıntı yaratmayacağı yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Ancak benzer çoğunluk teknolojinin öğrencilerde ilgi ve dikkat dağınıklığına yol açacağı düşüncesinde de vardır. Buradan hareketle matematik öğretmenlerinin gördükleri en büyük sorunlardan birinin öğrencilerinin dikkatlerinin dağılması olduğu söylenebilir. Teknolojik araçların kullanışsız oluşu, öğrencileri tembelliğe alıştırması ve sınıf yönetiminin zorlaşması ise diğer göze çarpan sorunlardır.

Orkestrasyon bağlamında incelendiğinde daha önceki çıkarımlarla paralel olacak şekilde katılımcıların en büyük sorununun didaktik performans sürecinde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda bir katılımcı şu ifadeleri kullanmaktadır:

MÖ14: Teknolojinin dersin hedeflerine ulaştıracak şekilde bir arabulucu olarak kullanımı on planda olmalıdır. Aksi halde tamamen pragmatik bir yaklaşımla kullanılan teknoloji öğretmenin isini kolaylaştırmaktan çok öteye geçmez ve istenilen amaçlara da tamamen ulaşamaz. Örneğin sadece PowerPoint kullanımı öğretmen açısından dersin daha iyi organize edilmesini sağlayabilir ancak öğrencilerin aktif olmaması dersi sıkıcı hale getirilebilir. Ayrıca uygun yazılımlar kullanılsa bile her öğrenci de olmaması sebebiyle yine istenen amaçlara ulaşamayabilir. (Didaktik performans)

Katılımcılarının belirttikleri sorunların orkestrasyon bağlamında incelenmesi Tablo 10’da gösterilmektedir.

Tablo 10.

Matematik Öğretmenlerinin Teknolojiyi Derslerine Entegre Etmede Sıkıntı Oluşturacağını Düşündükleri Orkestrasyon Bileşenleri

Orkestrasyon Bileşenleri	Frekans
Didaktik Performans	53
Kullanma Modu	23
Didaktik Yapılandırma	12
Orkestrasyon süreçleriyle bağlantılı olmayan nedenler	12
Bir sorun/sıkıntı oluşturmaz	31

Veriler incelendiğinde katılımcıların birçoğunun “teknolojinin öğrencilerde ilgi ve dikkat dağınıklığına yol açması” ve “teknolojinin sınıf yönetimini zorlaştırması” gibi görüşler bildirerek orkestrasyon bileşenlerinden didaktik performansa odaklandığı görülür. Kullanma modu ise didaktik performans kadar olmasa da diğer bir sorun çıkması beklenen süreçtir. Katılımcılar “Öğrencinin aktif olmadığı bir öğretim tasarımının, etkili olmayan bir sürece yol açması” gibi yorumlar yaparak orkestrasyonun kullanma modu sürecine odaklandıkları görülür. En az sorun yaşanacağı düşünülen kısım ise didaktik yapılandırma sürecidir. Katılımcılar “öğrencilerin teknoloji bilgilerinin yetersiz oluşu” gibi ifadelerle didaktik yapılandırmaya odaklanmışlardır. Ancak bu sürece diğerlerine göre daha az dikkat edilmiştir. Buradan hareketle katılımcıların didaktik yapılandırma ve kullanma modları iyi belirlense bile didaktik performans aşamasında sorunların yaşanabileceğini düşündükleri söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı, matematik öğretmenlerinin teknolojik araçların matematik eğitimine dahil edilmesi ile ilgili görüşlerini, mevcut deneyimlerine dayanarak teknolojik araç tercihlerini nasıl yaptıklarını ve kullanım şekillerini enstrümantal orkestrasyon bağlamında ele almaktır. Dolayısıyla bu çalışma ile teknolojinin matematik eğitime entegrasyonu öğretmen-araç bağlamında ele alınarak literatüre katkı sağlaması düşünülmektedir.

Çalışmanın amacı doğrultusunda matematik öğretmenlerinin kullandıkları teknolojik araçlar ve bu araçları kullanım amaçları incelenmiştir. Çalışma sonunda elde edilen bulgular Wachira ve Keengwe'nin (2011) ve Ertmer, Paul, Molly, Eva ve Denise (1999) çalışmalarına paralel olarak öğretmenlerin araç seçimlerini etkileyen en önemli etmenin teknolojik imkân ve yetersizlikler olduğunu göstermiştir. Akıllı tahta ve projeksiyon cihazı gibi neredeyse her sınıfta bulunan teknolojik araçların öğretmenler tarafından sıklıkla kullanıldığı belirlenmiştir. Bu durum aynı zamanda Bauer ve Kenton (2005) tarafından belirtilen “yazılıma erişim kolaylığının teknolojiyi kullanma kararındaki belirleyici faktörlerden biri olduğu” düşüncesiyle de paralellik göstermektedir. Aynı zamanda Manoucherhri (1999) çalışmasında, öğretmenlerin teknolojiyi derslerine entegre etmek istememelerinin bir nedeni olarak teknolojiye yeterince hâkim olmadıkları ortaya konmuştur. Bu sonuca paralel olarak çok az tercih edildiği gözlemlenen bazı teknolojik araçlarının tercih edilmeme nedeninin öğretmenlerin bu araçlara hâkim olmadıkları olduğu düşünülebilir. Öğretmenlerin araç seçimini etkileyen bir diğer nokta ise öğretmenlerin, teknolojik olanakların yanında sınıf mevcudu ve öğrencilerin teknoloji bilgileri gibi birçok farklı etkenin belirleyici olduğudur.

Bu çalışmanın diğer bir sonucu matematik öğretmenlerinin bazı kavramların anlatımında teknolojik araçların kullanımının daha etkili olacağını düşünmeleridir. Matematik öğretmenleri

geometri, katı cisimler ya da türev gibi görselleştirilebilir kavramların anlatımında teknolojik araçların kullanımının daha etkili olacağını düşünmektedirler. Ancak bu çıkarımın daha önce belirlenen teknolojik araç seçimiyle birlikte ele alınması doğru olacaktır. Öğretmenlerin görselleştirilebilir kavramların anlatımında teknolojik araç kullanmanın etkili olacağını düşünmeleri onların görselleştirme yapan teknolojik araçlar seçmelerine neden oluyor olabilir. Başka bir deyişle didaktik yapılandırma teknolojik araçların görselleştirme özelliği önemli bir rol oynamıştır. Teknolojik araçların seçiminde belirleyici olan bir diğer nokta ise zamandan tasarruf sağlama düşüncesi ve bol örnek çözmek için teknolojik araç kullanma fikirleridir. Öğretmenler teknolojik araçları öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlamanın yanında kendi öğretmenlik deneyimlerine yardımcı olma amacıyla da kullanmaktadırlar.

Çalışma sonucunda matematik öğretmenlerinin, araçları genellikle pasif olarak kullandıkları ortaya çıkmıştır. Matematik öğretmenleri genellikle araçları soruları ve görselleri yansıtmaya ya da video izletme gibi üzerinde dinamik olarak değişikliğin yapılmayacağı şekilde kullanmaktadırlar. Ancak yine bu durumun seçilen araç ve seçilen kavram ile bağlantılı olabileceği unutulmamalıdır. Ellerinde sadece video izletebileceği bir teknolojik aracı kullanma imkânı varsa öğretmenden dinamik bir ders anlatımı beklenemez. Bu nedenle sonraki çalışmalarda öğretmenlerin araç seçimi (didaktik yapılandırma), kavram seçimi ve araç kullanımı (kullanma modu) arasındaki ilişki araştırılabilir. Öğretmenlerin teknolojik araçları kullanım şekilleri ayrıca onların teknolojiyi derslere entegre etme konusundaki düşünceleriyle de paralellik göstermektedir. Çalışma sonucunda matematik öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu ile kavramların somutlaştırılabildiğini ve öğrencilerin ezberden uzaklaştıklarını düşündükleri belirlenmiştir. Öğretmenler bu düşünceler ile paralel olacak şekilde teknolojik araçları görselleştirme ve somutlaştırma amacıyla kullanmaktadırlar.

Çalışmada matematik öğretmenlerinin, derslerinde teknolojik araçları *ekranı tartış ve ekran ile tahta arasında bağlantı kur* orkestrasyon türleriyle kullanmanın kendilerine daha uygun olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Buradan öğretmenlerin teknolojik aracı öğrencilerin de kullanacakları ya da öğrencilerin de ellerinde teknolojik araçların olduğu bir sınıf düzeni yerine sadece öğretmenin kendisinin teknoloji kullanacağı bir ortamın kendileri için daha iyi olacağını düşündükleri çıkarımı yapılabilir. Bu çıkarım çalışmanın bir diğer sonucu olan “öğretmenlerin teknolojik araçların öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini dağıttığı” düşüncesi ile paralellik gösterir. Çalışma sonucunda matematik öğretmenleri teknolojinin dikkat dağıtabileceğini ve öğrenciler tarafından amaçları dışında kullanılabileceğini düşündükleri görülmüştür. Öğretmenlerin bu çekinceleri öğrencilerin teknolojik aracı kullandığı ve aktif oldukları bir ders yerine öğrencilerin geleneksel ders anlatımına benzer bir pozisyonda olmasını istedikleri düşünülebilir. İleriki çalışmalarda öğretmenin orkestrasyon seçimleri ile teknolojinin derslere nasıl entegre edileceğine dair çekincelerinin ilişkisi araştırılabilir. Ayrıca gerek öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna dair mesleki gelişimini hedefleyen hizmet içi eğitimlerde gerekse de öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde tüm orkestrasyon türleri tanıtılıp öğrencilerin de etkin kullanıcı oldukları bir sınıf ortamı oluşturma noktasında öğretmen ve öğretmen adaylarına destek olunabilir.

Çalışmada öğrenci hazır bulunuşluğu, uygun araç seçimi ve uygun sınıf ortamının matematik öğretmenleri tarafından teknoloji entegrasyonu için en önemli unsurlar olarak görüldüğü belirlenmiştir. Bu durum orkestrasyon bileşenleri bağlamında ele alındığında, öğretmenlerin orkestrasyon bileşenlerinden özellikle didaktik yapılandırma sürecine önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir. Aynı zamanda öğrencilerin dikkatlerinin dağılabileceği düşüncesi, matematik öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonunda en çok sıkıntı yaratacağını düşündükleri durum olarak ortaya çıkmaktadır. Orkestrasyon bileşenleri bağlamda ele alındığında öğretmenlerin teknoloji entegrasyonunda en çok sıkıntı yaşayacaklarını düşündükleri kısımların didaktik performans bileşenine işaret eden kısımlar olduğu görülmektedir. Yani öğretmenlerin en önemli gördükleri yerler orkestrasyon sürecinin uygulama içermeyen kısımları iken en çok sorun çıkmasını bekledikleri yerler

uygulamaya yönelik süreçlerdir. Daha önceki çalışmalar öğretmenlerin teknoloji hakkındaki içsel engellerinin onların teknoloji destekli eğitime dair kararlarında etkin olduğunu göstermektedir (Ertmer vd., 1999; Ertmer, 2005; Norton, McRobbie ve Cooper, 2000). Bu bağlamda düşünülürse yukarıda belirtilen matematik öğretmenlerin önem verdikleri ve çekindikleri durumların onların teknoloji entegrasyonlarını etkileyeceği beklenebilir.

Genel bir ifadeyle matematik öğretmenlerinin teknolojinin derse entegre edilmesi sırasında hazırlık aşamasını (araçların seçimi, sınıf ortamının düzenlenmesi gibi) çok önemsedikleri ancak yine de en çok sorun çıkarabilecek kısımların uygulama kısımları (dikkat dağınıklığı, istenmeyen sonuçlar ortaya çıkarabilmesi) olduğunu düşündükleri görülmüştür. Bu anlamda enstrümantal orkestrasyon teorik çerçevesinin öğretmenlerin araç seçimleri, araç kullanımları ve teknoloji entegrasyonu hakkındaki görüşlerinin incelenmesinde yardımcı olduğu görülmektedir. Bu noktada araştırmacılara matematik öğretmenlerinin didaktik performans bağlamında endişe duydukları noktaları bu çalışmada kullanılan anket aracılığıyla belirlemeleri ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını inceleyerek endişe duydukları noktalardaki gelişmelerini takip etmeleri önerilebilir. Clark-Wilson ve Noss (2015) bir öğretmenin matematik içerikli teknolojileri kullanarak anlattığı bir derste deneyimlediği ve öğretimi kesintiye uğratan olayları hizmet içi eğitimlerin tasarım ilkelerini belirlemek için kullanmıştır. Bu konuda daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır.

Kaynakça

- Abelson, H. ve DiSessa, A. A. (1986). *Turtle geometry: The computer as a medium for exploring mathematics*. London: MIT press.
- Akkoç, H. (2008). Kavramsal anlama için matematik eğitiminde teknoloji kullanımı. M. F. Özmantar, E. Bingölbali ve H. Akkoç (Ed), *Matematiksel kavram yanılgıları ve çözüm önerileri* içinde (s. 361-392). Ankara: PegemA.
- Akkoç, H. ve Dede, H. G. (2019, Nisan). Understanding preservice mathematics teachers' technology use: Some pedagogical issues. *RAIS Conference Proceedings-The 12th International RAIS Conference on Social Sciences & Humanities* içinde. New Jersey. Erişim adresi <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3388014> (13.09.2021).
- Artigue, M. (2000). Instrumentation issues and the integration of computer technologies into secondary mathematics teaching. *Proceedings of the Annual Meeting of the GDM* içinde. Potsdam. Erişim adresi SUB Göttingen - Proceedings of the Annual Meeting of the GDM - Selected Papers from the Annual Conference on Didactics of Mathematics, Potsdam, 2000 (gwdg.de) (13.09.2021).
- Artigue, M. (2002). Learning mathematics in a CAS environment: The genesis of a reflection about instrumentation and the dialectics between technical and conceptual work. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 7(3), 245-274.
- Bokhove, C. ve Drijvers, P. (2012). Effects of a digital intervention on the development of algebraic expertise. *Computers ve Education*, 58(1), 197–208.
- Borko, H., Whitcomb, J. ve Liston, D. (2009). Wicked problems and other thoughts on issues of technology and teacher learning. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 3-7.
- Bray, A. ve Tangney, B. (2017). Technology usage in mathematics education research—A systematic review of recent trends. *Computers & Education*, 114, 255-273.
- Burrill, G., Allison, J., Breaux, G., Kastberg, S., Leatham, K. ve Sanchez, W. (2002). *Handheld graphing technology in secondary mathematics*. Lansing: MI: Michigan State University.
- Clark-Wilson, A. ve Noss, R. (2015). Hiccups within technology mediated lessons: A catalyst for mathematics teachers' epistemological development. *Research in Mathematics Education*, 17(2), 92-109.
- Dillenbourg, P. ve Jermann, P. (2010). Technology for classroom orchestration. M. S. Khine e I. M. Saleh (Ed.). *New science of learning: Cognition, computers and collaboration in education* içinde (s. 525–552). New York, London: Springer.
- Doerr, H. M. ve Zangor, R. (2000). Creating meaning for and with the graphing calculator. *Educational Studies in Mathematics*, 41(2), 143-163.
- Drijvers, P. (2012). Teachers transforming resources into orchestrations. G. Gueudet, B. Pepin ve L. Trouche (Ed.). *From text to "lived" resources: Mathematics curriculum materials and teacher development* içinde (s. 265–281). New York, NY: Springer.
- Drijvers, P. (2015). Digital technology in mathematics education: Why it works (or doesn't). S. J. Cho (Ed.). *Selected regular lectures from the 12th international congress on mathematical education* içinde (s. 135–151). Cham: Springer International Publishing.
- Drijvers, P., Doorman, M., Boon, P. ve van Gisbergen, S. (2009, Ocak). Instrumental orchestration: Theory and practice. *Proceedings of the sixth congress of the European Society for Research in Mathematics Education* içinde (s. 1349–1358). *CERME6 (ens-lyon.fr)* (13.09.2021).
- Drijvers, P., Doorman, M., Boon, P., Reed, H. ve Gravemeijer, K. (2010). The teacher and the tool: Instrumental orchestrations in the technology-rich mathematics classroom. *Educational Studies in mathematics*, 75(2), 213-234.
- Drijvers, P., Tacoma, S., Besamusca, A., Doorman, M. ve Boon, P. (2013). Digital resources inviting changes in mid-adopting teachers' practices and orchestrations. *ZDM*, 45(7), 987–1001.
- Drijvers, P. ve Trouche, L. (2008). From artifacts to instruments: A theoretical framework behind the orchestra metaphor. *Research on technology and the teaching and learning of mathematics*, 2, 363–391.
- Egenfeldt-Nielsen, S. (2011). *Beyond edutainment: Exploring the educational potential of computer games*. (Doktora Tezi). IT: University of Copenhagen. Erişim adresi (PDF) Beyond Edutainment Exploring the Educational Potential of Computer Games (researchgate.net) (13.09.2021).
- Ertmer, P. A., Paul, A., Molly, L., Eva, R. ve Denise, W. (1999). Examining teachers' beliefs about the role of technology in the elementary classroom. *Journal of research on Computing in Education*, 32(1), 54-72.


- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration?. *Educational technology research and development*, 53(4), 25-39.
- Guin, D. ve Trouche, L. (1998). The complex process of converting tools into mathematical instruments: The case of calculators. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 3(3), 195–227.
- Guin, D. ve Trouche, L. (2002). Mastering by the teacher of the instrumental genesis in CAS environments: Necessity of instrumental orchestrations. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 34(5), 204–211.
- Haspekian, M. (2005). An “instrumental approach” to study the integration of a computer tool into mathematics teaching: The case of spreadsheets. *International journal of computers for mathematical learning*, 10(2), 109-141.
- Hazzan, O. (2000). Attitudes of prospective high school mathematics teachers towards integrating information technologies in their future teaching. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* içinde (s. 1582-1587). Waynesville, NC USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Erişim adresi <https://www.learntechlib.org/primary/p/15870/> (13.09.2021).
- Heid, M. K. (1988). Resequencing skills and concepts in applied calculus using the computer as a tool. *Journal for Research in Mathematics Education*, 19(1), 3-25.
- Hoyles, C., Kieran, C., Rojano, T., Sacristán, A. I. ve Trigueros, M. (2020, Ekim). Reflections on digital technologies in mathematics education across cultures. *Mathematics Education Across Cultures: Proceedings of the 42nd meeting of PME-NA* içinde (s. 69-92). Mexico. Erişim adresi Reflections on digital technologies in mathematics education across cultures (cinvestav.mx) (13.09.2021).
- International Society for Technology in Education. (2002). *National educational technology standards for teachers: Preparing teachers to use technology*. Eugene, Oregon. Erişim adresi: We are ISTE | ISTE (13.09.2021)
- Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıoğen (Ed.). *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde Ankara: Anı.
- Kersaint, G. (2007). Toward technology integration in mathematics education: A technology-integration course planning assignment. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 7(4), 256-278.
- Kersting, N. (2008). Using video clips of mathematics classroom instruction as item prompts to measure teachers' knowledge of teaching mathematics. *Educational and Psychological Measurement*, 68(5), 845–861.
- Kieran, C. ve Drijvers, P. (2006). The Co-Emergence of Machine Techniques, Paper-and-Pencil Techniques, and Theoretical Reflection: A Study of Cas use in Secondary School Algebra. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 11(2), 205–263.
- Koehler, M. ve Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary issues in technology and teacher education*, 9(1), 60–70.
- Koyunkaya, M. Y. ve Taşdan, B. T. (2019). Matematik öğretmen adaylarının ders planlarının teknoloji entegrasyonu açısından değerlendirilmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1137-1166.
- Lagrange, J. B. (2005). Transposing computer tools from the mathematical sciences into teaching. Guin, D., Ruthven, K., Trouche, L. (Ed.), *The didactical challenge of symbolic calculators* içinde (s. 67-82). Boston, MA: Springer.
- Lagrange, J. B., Artigue, M., Laborde, C. ve Trouche, L. (2001, Temmuz). A meta study on IC technologies in education. Towards a multidimensional framework to tackle their integration. *PME Conference* içinde (s. 1-111). Utrecht. Erişim adresi A meta study on IC Technologies in Education (unige.it) (10.06.2020).
- Lagrange, J. B., Artigue, M., Laborde, C. ve Trouche, L. (2003). Technology and mathematics education: A multidimensional study of the evolution of research and innovation. Bishop, A., Clements, M.A.K., Keitel-Kreidt, C., Kilpatrick, J., Leung, F.K.-S. (Ed.), *Second international handbook of mathematics education* içinde (s. 237-269). Springer, Dordrecht.
- Manoucherhri, A. (1999). Computers and school mathematics reform: Implications for mathematics teacher education. *Journal of computers in mathematics and science teaching*, 18(1), 31-48.
- McCulloch, A. W., Hollebrands, K., Lee, H., Harrison, T. ve Mutlu, A. (2018). Factors that influence secondary mathematics teachers' integration of technology in mathematics lessons. *Computers & Education*, 123, 26-40.
- Mariotti, A. (2002). The influence of technological advances on students' mathematics learning. English, D, L. (Ed.), *Handbook of international research in mathematics education* içinde, 695–723. New york.


- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). *Ortaöğretim matematik (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) dersi öğretim programı*. Ankara: Yazar.
- Monaghan, J. (2004). Teachers' activities in technology-based mathematics lessons. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 9(3), 327–357.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- Norton, S., McRobbie, C. J. ve Cooper, T. J. (2000). Exploring secondary mathematics teachers' reasons for not using computers in their teaching: Five case studies. *Journal of research on computing in education*, 33(1), 87-109.
- Noss, R. ve Hoyles, C. (1996). *Windows on mathematical meanings: Learning cultures and computers* (Vol. 17). Springer Science & Business Media.
- Noss, R., Hoyles, C., Saunders, P., Clark-Wilson, A., Benton, L. ve Kalas, I. (2020). Making constructionism can work: The story of ScratchMaths. Holbert, N., Berland, M., Kafai, Y.B. (Ed.), *Designing Constructionist Futures içinde* (s. 39-53). Lonfon: MIT Press.
- Ozdemir Erdoğan E. (2016). Enstrümental oluşum teorisi. E. Bingölbali, S. Arslan ve İ.Ö. Zembat (Ed.). *Matematik eğitiminde teoriler içinde* (s. 803-818). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ozdemir Erdoğan E., Dur Z. ve Özkale A. (2018, Mayıs) Teknoloji destekli matematik öğretim ortamlarının enstrümental orkestrasyon perspektifi ile incelenmesi. 5. *International Eurasian Educational Research içinde*, Erişim adresi: TEKNOLOJİ-DESTEKLI-MATEMATİK-OeGRETİM-ORTAMLARININ-ENSTRUEMANTAL-ORKESTRASYON-PERSPEKTIFI-ILE-INCELENMESI.pdf (researchgate.net) (13.09.2021)
- Papert, S. A. (2020). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic books.
- Penglase, M. ve Arnold, S. (1996). The graphics calculator in mathematics education: A critical review of recent research. *Mathematics Education Research Journal*, 8(1), 58–90.
- Rabardel, P. ve Samurçay, R. (2001, Mart). From artifact to instrument-mediated learning. *Symposium on New challenges to research on Learning içinde* (s. 21-23). Helsinki. Erişim adresi 2001-Rabardel-Samurçay-Challenges Research on Learning.pdf (13.09.2021)
- Ruthven, K. (2018). Instructional activity and student interaction with digital resources. Fan, L., Trouche, L., Qi, C., Rezat, S., Visnovska, J. (Ed.), *Research on mathematics textbooks and teachers' resources içinde* (s. 261-275). Springer, Cham.
- Shvarts, A., Alberto, R., Bakker, A., Doorman, M. ve Drijvers, P. (2021). Embodied instrumentation in learning mathematics as the genesis of a body-artifact functional system. *Educ Stud Math* 107 içinde (s. 447–469). Erişim adresi <https://doi.org/10.1007/s10649-021-10053-0> (13.09.2021).
- Tabach, M. (2013). Developing a general framework for instrumental orchestration. B. Ubuz, C. Haser ve M. A. Mariotti (Ed.). *Proceedings of the eighth congress of the European society for research in mathematics education: CERME 8. içinde* (s. 2744–2753). Ankara, Turkey: Middle East Technical University, Publisher.
- Trouche, L. (2004). Managing the Complexity of human/machine interactions in computerized learning environments: Guiding students' command process through instrumental orchestrations. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 9(3), 281–307.
- Uysal, M. (2019). *Mesleki ve teknik anadolu lisesinde çalışan öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanım tutumları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi: Küçükçekmece örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Verillon, P. ve Rabardel, P. (1995). Cognition and artifacts: A contribution to the study of thought in relation to instrumented activity. *European Journal of Psychology of Education*, 10(1), 77–101.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Wachira, P. ve Keengwe, J. (2011). Technology integration barriers: Urban school mathematics teachers perspectives. *Journal of science education and technology*, 20(1), 17-25.
- Wijers, M., Jonker, V. ve Drijvers, P. (2010). MobileMath: Exploring mathematics outside the classroom. *ZDM*, 42(7), 789-799.



Yapay Zekâ Temalı Sosyobilimsel Konu Öğretiminin İlkokul Öğrencilerinin Problem Çözme ve Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi

The Effect of Socioscientific Issues Teaching on Primary School Students on Problem Solving and Creative Writing Skills in the Theme of Artificial Intelligence

Sümeyye SOYDEMİR BOR , Yüksek Lisans Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, sumeyyesoydemirbor@gmail.com

Menşure ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN , Doçent, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli, Eğitim Fakültesi, mesurealkis@hotmail.com

Soydemir Bor, S. ve Alkış Küçükaydın, M. (2021). Yapay zekâ temalı sosyobilimsel konu öğretiminin ilkokul öğrencilerinin problem çözme ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 432-446.

Geliş tarihi:28.03. 2021

Kabul tarihi:26.08. 2021

Yayımlanma tarihi:28.12. 2021

Öz. Bu çalışmada ilkokul 4.sınıf öğrencilerine yapay zekâ konusunda sunulan sosyobilimsel konu (SBK) öğretiminin, öğrencilerin problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerine olan etkisi incelenmiştir. 2020-2021 eğitim öğretim yılında Konya ilinde yer alan bir ilkokulda yapılan bu çalışma, nicel ve nitel araştırmaların kombinasyonunu içeren karma yöntem araştırmalarından yakınsayan paralel desen üzerine yapılandırılmıştır. Çalışmanın nicel kısmında veri toplama aracı olarak "Çocuklar için Problem Çözme Envanteri" ile "Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmanın nitel kısmında ise yarı yapılandırılmış gözlem formu ile görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar yapay zekâ konusunda hazırlanan SBK öğretiminin öğrencilerin yaratıcı yazma ve problem çözme becerilerine katkı sağladığını göstermiştir. Ayrıca sınıf içi gözlemler ile görüşmeden elde edilen bulgular, öğrencilerin yapay zekâ konusunda yürütülen SBK içerikli derslerden hoşlandıklarını ve ders içeriklerine daha rahat ulaştıklarını işaret etmiştir. Elde edilen sonuçlar ilgili literatür doğrultusunda tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur. Buna göre ilkokul düzeyinde farklı SBK bağlamları ele alınarak öğrencilerin farklı düzeylerdeki bilişsel gelişimlerinin araştırılması mümkündür.

Anahtar Kelimeler: Problem çözme, Sosyobilimsel konular, Yapay zekâ, Yaratıcı yazma.

Abstract. In this study, the effect of socioscientific issues (SSI) instruction, which was presented to primary school 4th-grade students in the theme of artificial intelligence, on students' problem solving and creative thinking skills was examined. This study, conducted in a primary school in Konya in the 2020-2021 academic year, was structured on the convergent mixed-method design, which includes a combination of quantitative and qualitative researches. In the quantitative part of the study, "Problem Solving Inventory for Children at the Level of Primary Education" and "Scale of Evaluating Creative Writing Products" were used as data collection tools. In the qualitative part of the study, semi-structured observation form and interview form were used. The results obtained from the study showed that SSI instruction, prepared in the theme of artificial intelligence contributed to the creative writing and problem-solving skills of the students. In addition, the results obtained from the interviews and class observations indicated that the students liked the SBK-based lessons conducted in the context of artificial intelligence and they reached the course contents more easily. The results obtained were discussed with the relevant literature and suggestions were made in this direction. Accordingly, it is

possible to investigate the cognitive development of students at different levels by considering different SSI contexts at primary school level.

Keywords: Problem solving, Socioscientific issues, Artificial intelligence, Creative writing

Extended Abstract

Introduction. Artificial intelligence, which we encounter in many different fields every day, is a concept that includes scientific and social dimensions and comes to the agenda with discussions. Considering these aspects, it is seen that artificial intelligence is a socioscientific issue (SSI). Considering the news and cartoons that are frequently used in communication media such as television and radio, it is seen that artificial intelligence concerns children as much as adults. When the literature is examined, it has been seen that the benefits of SBK-based teaching have not yet been revealed to problem-solving and creative writing skills to be carried out in this context. In this study, the effect of SBK instruction, which is presented to primary school 4th grade students in the context of artificial intelligence, on students' problem solving and creative thinking skills was examined. In this study, conducted in a primary school in Konya in the 2020-2021 academic year, the primary school 4th-grade social studies course was addressed in the context of artificial intelligence and the effect of SBK-based teaching on students' problem solving and creative writing skills. For this purpose, the sub-problems created in the study are as follows:

1. What is the effect of social studies course with SBK content offered to primary school 4th-grade students in the context of artificial intelligence on students' problem solving and creative writing skills?
2. What are the changes in students' problem solving and creative writing skills?

Method. This study was carried out with 4th grade students in a primary school in Konya in the 2020-2021 academic year. The study is structured on the convergent mixed-method design that includes a combination of quantitative and qualitative research methods. In the quantitative part of the study, a single group pretest-posttest experimental design was used. In the quantitative part of the study, "Problem Solving Inventory for Children at the Level of Primary Education" and "Scale of Evaluating Creative Writing Products" were used as data collection tools. In the second stage of the research, the case study, which is one of the qualitative research designs, was used. Primary school 4th grade students were considered as a single case and in this context; semi-structured interview and observation forms were used as data collection tools.

Results. Related data analysis showed that there was a significant difference between the problem solving skills and creative writing skills of the students before and after the implementation. This situation shows that the implementation contributes to students' problem-solving skills and creative writing skills. In the qualitative part of the study, the students stated that they liked the implementations carried out in the courses with SBK content conducted in the context of artificial intelligence. All of the students expressed that the topic of artificial intelligence was interesting. In addition, the students said that they wanted to learn more about coding for artificial intelligence and advanced technology applications, future professions, different computer technologies and robots. It was observed that the data obtained from the observation form confirmed the data obtained from the interview form.

Discussion and Conclusion. When the relevant literature was examined, it was seen that the benefits of SBK-based teaching to problem-solving and creative writing skills to be carried out in this context were not addressed. With this study, it was determined that SBK teaching, which was presented to students based on a current topic, was effective on both problem solving and creative thinking skills. The results obtained in this study have shown that SSI teaching is effective if a current topic is chosen according to the level of the student. Based on this situation, it is suggested to reveal different cognitive thinking structures by considering different SSI contexts.

Giriş

Toplum içinde var olan insan değişime ve gelişime açık bir canlıdır. Bu değişim ve gelişim ihtiyacı insanları zaman içinde bilim ile buluşturmuştur. Bilim toplumun ihtiyaçları doğrultusunda ortaya çıkmış, toplumlar da bilimin getirdiklerinden etkilenerek yaşamını devam ettirmiştir. Ancak bilimin getirdiği yenilikler her zaman olumlu karşılanmamış kimi konuların kabulünde zorluklarla karşılaşmıştır (Çelik, 1998). Ne var ki bilimsel gelişmelerin toplum tarafından kabul görüp görmemesi aslında bilimin tartışmaya açık bir tarafı olduğunu da işaret etmektedir (Sadler, 2004). Bilimin bu tartışmalı tarafı sosyobilimsel konu olarak ele alınıp değerlendirilmiştir (Ritchie, Tomas ve Tones, 2011). Sosyobilimsel konular (SBK), hem bilimsel hem de sosyal konuları aynı anda kapsayan ayrıca bilimi temele alan tartışmalı konular olarak tanımlanmaktadır (Yacoubian ve Khishfe, 2018). Bu konular; bilimsel temellere dayanan, toplum tarafından önem arz eden, farklı bakış açıları ile değerlendirilebilen, bilimsel içeriğe sahip, sosyal açıdan önem arz eden içeriklerdir (Atabey, Topçu ve Çiftçi, 2018). Dolayısıyla SBK; rakip görüşlerin desteklendiği, birden fazla alanda uygulamaları olan, bilimsel bir tabana sahip, çekişmeli, açık uçlu ve tam yapılandırılmamış konular olarak da ifade edilmektedir (Özcan ve Kaptan, 2020). SBK'ların sahip olduğu bu yapı, bilimsel ve sosyal içeriklerin farklı bakış açıları ile ele alınabilmesine, fayda ve zarar analizlerinin yapılmasına böylece toplumu yakından ilgilendiren ahlaki, etik, bilimsel ve siyasi boyutların tartışılmasına imkân tanımaktadır (Topçu ve Atabey, 2017).

Ulusal ve evrensel konularla ilgilenen SBK'ların öğretimi ile bireylerde eleştirel düşünme başta olmak üzere pek çok bilişsel becerinin gelişiminin desteklendiği kabul edilmektedir (Lee, Chang, Choi, Kim ve Zeidler, 2012). Bu nedenle pek çok ülkede SBK'ların öğretim programında yer almasına karar verilmiş (Özsoy ve Kılınç, 2017) böylece öğrencilerin birçok farklı alanda gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu alanlar içerisinde bilimsel okuryazarlık, etik ve ahlaki muhakeme gelişimi, informal muhakeme gelişimi, sosyobilimsel muhakeme gelişimi ile argümantasyon becerilerinin gelişimi (Öztürk ve Irmak, 2020) gibi hususlar ele alınmıştır. Ayrıca SBK'ların öğretimi yoluyla öğrencilerin diyalog kurma, kendi fikirlerini savunma, başkalarının fikirlerine karşı hoşgörü ile yaklaşma davranışları kazandırılmakta, öğrencilerin öğrenmeye karşı motive olmaları desteklenmekte, derse yönelik ilginin artması sağlanmakta ve anlamlı öğrenmeler desteklenmektedir (Atabey vd., 2018). Ancak SBK'larla ilgili bahsedilen bu faydaların elde edilmesi için sadece program değişiklikleri yeterli görülmemekte (Arslan ve Çiğdemoğlu, 2020) SBK öğretiminin, öğretmenlerin ve öğrencilerin fikirlerini rahatça savunabilecekleri bir ortamda gerçekleştirilmesi gerektiği önerilmektedir (Topçu, 2019). Bunun için öğretmen, otoritesini öğrencileri ile paylaşabilmeli, öğrenciler süreç boyunca düşüncelerini rahatça ifade edebilmeli, öğrencilerin kendisi ile aynı görüşte olan arkadaşlarını desteklemesine ve karşı görüşleri çürütmeye çalışmasına fırsat verilmeli, açık uçlu sorular ile öğrencilerin fikirlerini geliştirmelerine olanak sağlanmalıdır (Özsoy ve Kılınç, 2017). Böyle bir öğrenme ortamı oluşabilmesi için geleneksel olarak öğretmenin otorite olduğu sınıf ortamından farklı bir yapı oluşturulmalıdır. Bu yapının oluşması öğretmenin becerisine ayrıca sınıf düzeyine uygun olarak seçtiği konuyla ilişkili olabilmektedir.

SBK'larla ilgili olarak ülkemizde yürütülen çalışmalarda genellikle genetiği değiştirilmiş besinler (Baltacı, 2013; Demir ve Düzleyen, 2012; Gürbüzöğlü Yalmanlı ve Gözüm, 2016; Soysal, 2012) ile nükleer enerji (Ateş ve Saraçoğlu, 2013; Demircioğlu ve Uçar, 2014; Eş, Işık Mercan ve Ayas, 2016; İşeri, 2012; Kılınç, Boyes ve Stanisstreet, 2013; Özdemir, 2014; Özdemir ve Çobanoğlu, 2008; Öztürk, 2011; Öztürk ve Türköz, 2019; Tekbıyık, 2015; Zengin, Keçeci ve Kırılmazkaya, 2012) konularına odaklanıldığı görülmektedir. Bu konulardan farklı olarak organ bağışi (Harman ve Çökelez, 2017; Tetik ve Cebesoy, 2018; Yavuz Topaloğlu ve Balkan Kıyıcı, 2018), hidroelektrik santralleri (Öztürk ve Leblebicioğlu, 2014), klonlama (Kutluca, 2012) ve kök hücre (Ural Keleş, 2018) konularındaki çalışmalarla da karşılaşmıştır. Yurt dışında yürütülen güncel çalışmalarda ise obezite (Leung ve Cheng, 2020), bilimin alt kültürlerle aktarımı (Lee, Lee ve Zeidler, 2020), bilimin doğasının

öğretimi (Leung, 2020), antibiyotik direnci (Peel, Zangori, Friedrichsen, Hayes ve Sadler, 2019), vatandaşlık karakterleri (Kim, Ko ve Lee, 2020) ile iklim değişikliği (Peel, Sadler, Kinslow, Zangori ve Friedrichsen, 2017) gibi farklı bağlamlardan başlıkların ele alınarak incelendiği görülmektedir. Tüm bu konular önemli ve güncel olmakla birlikte ekonomiden sağlığa, eğitimden askeri boyuta tüm sahalarda farklı iş ve işleyişleri bulunan yapay zekânın SBK bağlamında ele alınmaması literatürde bir eksiklik olarak görülmektedir. Oysaki yapay zekâ, cep telefonu kullanımından hava trafik kontrol sistemlerine kadar hayatımızın her alanında yer alan ve giderek yaşantımızın daha da geniş kısımlarına müdahale ederek sürekli genişleyen bir çember hâlini almaktadır. Her gün internet, sosyal medya, televizyon gibi iletişim araçlarında yapay zekânın sunduğu yeniliklerden bahsedilmekte Elon Musk, Stephen Hawking gibi dünyaca tanınmış isimler yapay zekânın kullanımı konusunda yaptıkları uyarılarla gündeme gelmektedirler (NTV, 2020). Dini ve siyasi liderlerin yapay zekâ konusundaki düşünceleri basında yer almakta (BBC News, 2018) üstelik bu durum çizgi filmlere konu olmaktadır (I am mother, dijital tayfa, I robot, A.I.). Dolayısıyla yapay zekâ artık sadece yetişkinleri değil çocukları da ilgilendiren bir meseledir.

Yapay zekâ başlangıçta akıllı makineler üretme mühendisliği olarak tanımlanırken zamanla öğrenme ve problem çözme gibi insanların bilişsel işlevlerini taklit eden bir bilgisayar olarak adlandırılmıştır (Taşçı ve Çelebi, 2020). Genel anlamda yapay zekâdan kastedilen; insan zekânının sinir sistemi, gen yapısı gibi fizyolojik ve nörolojik yapısının ve doğal olayların modellenerek makinelere (bilgisayar ve yazılımlara) aktarılmasıdır (Atalay ve Çelik, 2017). Yapay zekâ multidisipliner bir kavram olup bilgisayar mühendisliği, elektronik, eğitim, kontrol, mekatronik, programlama ve felsefe gibi farklı bilim dallarının çalışma alanına girmektedir (Öztürk ve Şahin, 2018). Dolayısıyla yapay zekâ günümüzde birçok alanda karşımıza çıkan ve çağımıza damgasını vurmaya başlamış bir kavram olarak kabul edilebilir. İlkokul program kazanımları da bu kavramın ortaya çıkardığı yenilikleri işaret etmiştir. İlkokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı incelendiğinde özel amaçlar kısmında; öğrencilerin bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları, bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetmeleri konusunda eğitilmelerinin söz konusu olduğundan bahsedilmektedir. Yine sosyal bilgiler dersi öğretim programının temel beceriler kısmında; öğrencilerden değişim ve sürekliliği algılama, dijital okuryazarlık, yenilikçi düşünme becerilerini kazanmaları beklenmektedir ifadelerine yer verildiği görülmektedir. Programın uygulanması konusunda dikkat edilmesi gereken hususlar kısmında ise kazanımlarla ilgili güncel ve tartışmalı konular farklı tartışma teknikleri kullanılarak problem çözme, eleştirel düşünme, kanıt kullanma, karar verme ve araştırma becerileriyle ilişkilendirilerek sınıfa taşınabilir ifadelerinin olduğu görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu noktadan hareketle yapay zekâ konusu SBK bağlamında ele alınarak sosyal bilgiler dersi kazanımlarıyla ilişkilendirilebilir. Ancak bu ilişkilendirmenin SBK'dan elde edilecek faydalar açısından incelenmesi gereklidir. İlgili literatür, SBK'ya dayalı öğretimlerin bilişsel becerilerin kazandırılması noktasında sağladığı yararları bahsetmektedir (Alkış Küçükaydın, 2019, 2020; Yacoubian ve Khishfe, 2018). Özellikle kritik düşünme becerisine sağladığı faydalar bilinmekle beraber (Sadler, 2004) SBK'ya dayalı öğretimlerin problem çözme ve bu bağlamda yürütülecek yaratıcı yazma becerilerine sunduğu faydalar henüz açığa çıkarılmamıştır. Üstelik SBK'lar toplumsal, ekonomik, din, ahlak ve etik konular açısından disiplinlerarası bir yapıya sahiptir. Bu disiplinlerarası anlayıştan hareketle ilgili çalışma sosyal bilgiler dersi kapsamında ele alınmıştır. Bu kapsamda çalışmada öncelikle problem çözme ve yaratıcı yazma çalışmaları değerlendirilmiştir.

Problem çözme becerisi hedeflenen amaca erişebilmek için bilgiyi, yaratıcılığı ve hayal gücünü kullanarak güçlükleri yenme süreci olarak tanımlanmaktadır (Özsoy, 2007). Ülkemizde problem çözme becerisi üzerine yapılan araştırmalarda farklı eğitim kademelerinde yer alan öğrenci, öğretmen adayları ve öğretmenlerle çalışıldığı görülmektedir (Köseoğlu, 2014; Tunca, 2004). Bu çalışmalarda problem çözme becerisi doğrudan (Gömlüksiz ve Bozpolat, 2012; Koç, 2015; Yazgan,

2007) incelenmekle birlikte problem çözme becerisinin genellikle fen (Acar, 2018; Kardeş, 2013) ve matematik dersi kapsamında (Karlıgil Ergin, 2015; Kösece Loğoğlu, 2016; Özsoy, 2005) ele alındığı görülmektedir. Ancak problem çözme becerisi sosyal bilgiler dersi ile de ilişkilendirilebilmektedir (Tetik, 2013; Uysal, 2010). Bu kapsamda SBK'ya dayalı bir öğretimin ilkökul düzeyindeki çocukların problem çözme becerisi ile yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkisi incelenmeye değer görülmektedir.

Yaratıcı yazma kişinin bir konudaki duygu ve düşüncelerini hayal gücünü kullanarak kâğıda özgürce aktarabilmesidir (Orhon, 2020). Göçer'e (2019) göre ise yaratıcı yazma var olan bilgileri, kavramları, olayları, bellekteki sesleri, görüntüleri ve hayalleri yeniden kurgulayarak birbiriyle ilişkili yeni bir ürün ortaya koyma etkinliğidir. Dolayısıyla gerek problem çözme becerisi gerekse yaratıcı yazma süreci bireylerin bilişsel süreçlerini harekete geçiren unsurlar olarak kabul edilebilmektedir. Bu unsurlar öğrencilerin güncel ve ikilemli bağlamı olan SBK'lar yoluyla incelenebilir. İlgili çalışmalardan hareketle ilkökul 4.sınıf sosyal bilgiler dersi bilim - teknoloji ve toplum ünitesi boyunca yapay zekâ temasında SBK ele alınmış ve SBK'ya dayalı öğretimin, öğrencilerin problem çözme ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla çalışmada oluşturulan araştırma soruları şu şekildedir:

1. İlkokul 4.sınıf öğrencilerine yapay zekâ temasında sunulan SBK içerikli sosyal bilgiler dersinin, öğrencilerin problem çözme ve yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkisi nedir?
2. Öğrencilerin yapay zekâ temalı SBK öğretimlerine yönelik görüşleri nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin kombinasyonunu içeren karma yöntem araştırmalarından yakınsayan paralel desen üzerine yapılandırılmıştır. Yakınsayan paralel desende nitel ve nicel veriler beraber toplanmaktadır. Ancak veriler ayrı ayrı analiz edilmekte ve bulguların birbirini doğrulayıp doğrulamadığına bakılmaktadır. Bu desende araştırmacı, zengin veri topluluğuna ulaşmak için hem nitel hem de nicel verileri birlikte toplamaktadır (Creswell, 2004; Creswell ve Clark, 2014). Çalışmanın nicel kısmında tek grup ön test-son test zayıf deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende tek bir grup üzerinde bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın ikinci aşamasında ise nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. İlkokul 4.sınıf öğrencileri tek bir durum olarak ele alınmış ve bu kapsamda veri toplama araçları olarak görüşme ve gözlem formları kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma 2020-2021 eğitim öğretim yılında Konya ilinde yer alan bir ilkokulun 4.sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Öğrencilerin 8'i kız, 12'si erkektir. Çalışma grubu belirlenirken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde zaman, para, konum gibi koşullara bağlı olarak elverişlilik durumuna uygun olacak şekilde örneklem belirlenmektedir (Canbazoğlu Bilici, 2019). Bu çalışmada da araştırmacılar ulaşabildikleri örneklem üzerinde çalışmayı gerçekleştirmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın nicel kısmında problem çözme envanteri ile yaratıcı yazma ölçeği, nitel kısmında ise gözlem ile görüşme formları kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçları aşağıda tanıtılmıştır.

Çocuklar için Problem Çözme Envanteri

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Çocuklar için Problem Çözme Envanteri (Serin, Bulut Serin ve Saygılı, 2010) kullanılmıştır. İlgili envanter ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerisi ile ilgili kendilerini algılama düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Envanterin gelişim sürecine 8 ilköğretim okulunun 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim görmekte olan toplam 568 öğrenci katılmıştır. Faktör analizi sonucunda envanterin “Problem Çözme Becerisine Güven” (12 madde), “Öz Denetim” (7 madde) ve “Kaçınma” (5 madde) olmak üzere toplam 3 faktör ve 24 maddeden oluşan bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. İlgili envanterin tamamının güvenilirlik katsayısının .80 olduğu bildirilmiştir. Bu çalışmada envanter için yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach Alpha değeri .60 olarak hesaplanmıştır.

Yaratıcı Yazma Ölçeği

Çalışmada kullanılan diğer veri toplama aracı ise Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeğidir (Kasap, 2019). Ölçeğin araştırma sürecinde 150 ilkokul 4. sınıf öğrencisine yaratıcı yazma çalışması yaptırılmıştır. 24 maddeden oluşan ölçeğin ikinci uygulamasından sonra elde edilen güvenilirlik katsayısı .72 olarak hesaplanmıştır. Her öğrencinin ölçekten alabileceği ağırlıklı ham puan en az 24, en çok 120 biçiminde ifade edilmiştir. Bu çalışmada ölçek için yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach Alpha değeri .95 olarak hesaplanmıştır.

Görüşme Formu

Çalışma kapsamında öğrencilere 5 adet açık uçlu soru sorulmuştur. Sorular hazırlanmadan önce konuyla ilgili literatür taraması yapılmış ardından nitel çalışmalar yapan bir uzmandan soruların kapsam ve uygunluğu açısından görüş bildirmesi istenmiştir. Hazırlanan görüşme soruları, öğrencilerin uygulama boyunca katıldıkları etkinlikler hakkında ne düşündüklerini ve hissettiklerini belirlemeye yönelik olarak kullanılmıştır.

Gözlem Formu

Çalışmada öğrencilerin SBK'ya dayalı öğretimleri esnasında sınıf ortamı ve öğrenci katılımlarını gözlemek amacıyla yarı yapılandırılmış bir gözlem formu kullanılmıştır. Bu form Topçu'nun (2019) geliştirmiş olduğu Sosyobilimsel Konu Temelli Öğretim için Sınıf Gözlem Protokolünden uyarlanarak kullanılmıştır. Çalışma kapsamında yapay zekânın farklı boyutlarını ele alan 4 adet gözlem formu oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması

İlkokul 4.sınıf öğrencileriyle yapay zekâ temasında SBK'ların ele alındığı bu çalışma 4 haftalık bir uygulama kapsamında gerçekleştirilmiştir. Uygulama yapılmadan önce ilkokul öğrencilerinin bilişsel seviyeleri dikkate alınarak sınıf içinde yapay zekâ konulu okuma kitaplarının taraması yapılmıştır. İlgili tarama sonucunda öğrencilerin seviyesine uygun görülen Çocuklar İçin Yapay Zekânın Sırları (Koç, 2020) ve Daha İyi Bir Dünya İçin Yapay Zekâ (Koç ve Kasap, 2019) kitaplarının ilgili bölümleri sınıf içinde okuma çalışmalarında kullanılmıştır. Bu okuma çalışmalarında amaç, öğrencilerin yapay zekâ konusunda temel bir bilgi yapısına sahip olmalarını sağlamaktır. Sınıf içinde okuma çalışmalarına bu şekilde devam edilirken yapay zekâ temelli senaryolarla da sınıf içinde tartışmalar yürütülmüştür. İlgili senaryolar, araştırmacılar tarafından literatür taraması yapıldıktan sonra konu ve sınıf düzeyi dikkate alınarak yazılmıştır. Senaryolar yazılırken SBK konusunda daha önce yazılan senaryolar ve bu senaryo yazımlarında dikkat edilmesi gereken hususlara (Atabey vd., 2018) özen gösterilmiştir. Senaryo

yazımında ilgili literatür incelemesi yapıldıktan sonra yapay zekanın SBK bağlamında farklı açılardan ele alınması için sağlık, eğitim, sosyal (geleceğin meslekleri) ve askeri boyutlarında ilkökul seviyesinde metinler hazırlanmıştır. Bu senaryolar SBK konusunda çalışmaları bulunan 15 doktoralı uzmana gönderilmiştir. İlgili senaryolar hakkında bu uzmanlardan 5'i dönüş yapmıştır. Uzmanlardan ilgili senaryoları; yapay zekânın SBK senaryosu açısından uygunluğu, ilkökul 4.sınıf düzeyine uygunluğu, dil ve anlatım açısından uygunluğu, senaryoda sunulan olumlu, olumsuz ve tarafsız bilgi ile senaryo sonunda sorulan tartışma sorularının uygunluğu açısından incelemeleri istenmiştir. İlgili uzmanlardan gelen dönütlerden sonra senaryolar üzerinde düzenlemeler yapılmış ve uygulama öncesinde başka bir sınıfta öğrenim gören iki öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin senaryoyu ve senaryoda kendisine yöneltilen soruları anlayıp anlamadığı konusundaki tereddütler giderildikten sonra ilgili senaryolar her hafta yapay zekânın bir bağlamını ele alacak şekilde sınıf içinde tartışılmaya başlanmıştır (İlgili senaryolardan biri Ek-1'de sunulmuştur). Tartışmalarda, öğrencilerin yapay zekânın farklı boyutlarında fikir sahibi olabilmelerini sağlaması ve deneyim zenginliği kazandırması açısından Wall-E, Köfte Yağmuru, Köfte Yağmuru 2, Robotlar filmleri de serbest zamanlarda öğrencilere izletilmiştir. 4 haftalık bu uygulamanın öğrencilerin problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla ilgili envanter ön test-son test olarak öğrencilere uygulanmıştır.

Çalışmada yapay zekâ bağlamında SBK ele alınırken aynı zamanda öğrencilerin yaratıcı yazma ile duygu ve biliş dünyaları hakkında bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla 4 haftalık uygulamadan önce öğrencilere istedikleri bir konuda serbest yazma çalışması yaptırılmıştır. İlgili yazma çalışmaları, araştırmacılar tarafından okunarak birbirinden ayrı kodlanmıştır. İlgili kodlamaların daha sonra benzerlik yüzdesi hesaplanarak standart bir puana dönüştürülmüş ve analiz programına aktarılmıştır. 4 haftalık uygulama boyunca öğrencilere farklı konularda yaratıcı yazma çalışmaları yaptırılmış ve yaratıcı yazma konusunda dikkat edilmesi gereken hususlar konusunda bilgilendirmeler yapılmıştır. Dördüncü haftanın sonunda öğrencilerden yapay zekâyı ele alan bir öykü yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları öyküler, ön testte olduğu gibi değerlendirilmiştir. Çalışmada kullanılan tüm ölçme araçları için ilgili izinler alınmış çalışma hakkında öğrenciler ve velileri bilgilendirilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerden toplanan veriler, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığından 15/01/2021 tarih, 01 sayı ve 2021/34 karar numaralı etik kurul izniyle toplanmıştır. Tüm uygulamalar ve verilerin toplanması çevrimiçi platformlarda gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada kullanılan nitel ve nicel veri toplama araçları ayrı ayrı analiz edilmiştir. Öncelikle çalışma kapsamında kullanılan problem çözme envanteri ile yaratıcı yazma ölçeğinden elde edilen veriler istatistiksel analizlere tabii tutulmuştur. Yaratıcı yazma ölçeğinden alınan puanlar belirlenirken, öğrencilerin öyküleri 2 ayrı kişi tarafından okunup puanlanmıştır. Ardından puanlayıcılar arası uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Ön test için uyum oranı % 85, son test için uyum oranı % 88 olarak hesaplanmıştır. Bu uyum yüzdeleri hem ön test hem de son test için oldukça iyi görünmektedir (Tekin, 2019). Grubun ön test ve son test puanları arasındaki farklılığı ölçmek için $n < 30$ olduğundan (Büyüköztürk, 2011) parametrik olmayan yöntemlerden ilişkili ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Çalışmanın nitel kısmında öğrencilerle çevrimiçi ortamda farklı tarihlerde bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler kayıt altına alınarak ilgili ifadeler metne dökülmüştür. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar içerik analizi ile analiz edilmiş ve temalar oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış gözlem formunda ise ilgili davranışın gözlenmesi halinde evet, gözlenmemesi halinde hayır, kısmen gözlenmesi halinde ise kısmen durumunu yansıtan kutucuklar işaretlenmiş, gerekli durumlarda açıklamalar yazılmıştır. Gözlem formundan elde edilen veriler, bulgular kısmında özetlenerek sunulmuştur.

Bulgular

Çalışmada ilk olarak nicel bulgulara yer verilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin problem çözme becerilerine ilişkin ön test-son test sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.
Problem Çözme Envanterine İlişkin Ön Test-Son Test Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Özdenetim	Negatif Sıra	3	9.33	28.00	-2.881*	.004**
	Pozitif Sıra	17	10.71	182.00		
	Eşit	0				
Kaçınma	Negatif Sıra	16	10.00	160.00	-3.253*	.001**
	Pozitif Sıra	2	5.50	11.00		
	Eşit	1				
Güven	Negatif Sıra	0	.00	.00	-3.924*	.000**
	Pozitif Sıra	20	10.50	210.00		
	Eşit	0				
Problem Çözme	Negatif Sıra	2	2.50	5.00	-3.626*	.000**
	Pozitif Sıra	17	10.88	185.00		
	Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayalı

** $p < .05$

Tablo 1’e göre çalışma grubunda yer alan öğrencilerin kaçınma alt boyutu dışında, öz denetim ve güven alt boyutlarının uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < .05$). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın kaçınma boyutunda ön test lehine diğerlerinde ise son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Problem çözme envanterinin uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($Z = -3.626$; $p < .05$). Bu durum uygulamanın, öğrencilerin problem çözme becerilerine anlamlı yönde katkı sunduğunu bildirmektedir.

Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında yazmış oldukları öykülerin yaratıcı yazma ölçeğine göre değerlendirme sonuçları ise Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.
Yaratıcı Yazma Ölçeğine İlişkin Ön Test-Son Test Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Yaratıcı Yazma	Negatif Sıra	1	1.00	1.00	-3.883*	.000**
	Pozitif Sıra	19	11.00	209.00		
	Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayalı

** $p < .05$

Tablo 2’ye göre çalışma grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı yazma uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($Z = -3.883$; $p < .05$). Bu durum uygulamanın, öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine anlamlı yönde katkı sunduğunu bildirmektedir.

Çalışmanın nitel kısmında öğrencilerle bireysel görüşmeler yapılmış ve verilen cevaplar içerik analizine tabii tutulmuştur. Bu kapsamda öğrencilere uygulamalar esnasında en çok hangi etkinlikten zevk aldıkları sorulmuştur (Şekil 1). Öğrenciler, sınıf içinde yapmış oldukları uygulamalarla ilgili olarak özellikle tartışma uygulamalarından hoşlandıklarını belirtmişlerdir. *“Arkadaşlarımla tartışma yapmayı sevdim. Çünkü arkadaşlarımla tartışırken onlar sayesinde olaya farklı bakış açılarından bakabiliyorum”, “Ben arkadaşlarımla tartışmalar yapmayı sevdim çünkü kendi görüşlerimi paylaşmayı seviyorum.”* ifadelerini kullanmışlardır. Sınıf içinde yapılan yaratıcı yazma çalışmaları, film izleme ve kitap okuma uygulamaları da öğrenciler için zevkli ve eğlenceli olarak görülmüştür. Bu konuda öğrenciler *“Ben bu süreçte en çok yazı yazma çalışmasını sevdim. Çünkü yazı yazmayı çok seviyorum, aynı zamanda hayal kurmayı da çok seviyorum”, “En çok film izlemek hoşuma gitti çünkü hem eğlenceli hem de komikti.”* açıklamasını yapmışlardır.



Şekil 1. Öğrencilerin zevk aldıkları uygulamalar

Yapay zekâ konusunda öğrencilerin tamamı, konuyu ilgi çekici bulduklarını ifade etmişler. Yapay zekâ konusunda daha fazla ne öğrenmek istersiniz sorusuna öğrenciler; yapay zekâ uygulamalarına yönelik kodlamalar, ileri teknoloji uygulamaları, geleceğin meslekleri, farklı bilgisayar teknolojileri, robotlar ve yapay zekânın hayvanlarla ilgili çalışma alanlarının neler olduğunu merak ettiklerini ve bu konularda daha fazla bilgiye sahip olmak istediklerini belirtmişlerdir.

Öğrenciler, yapay zekâ temasında yürütülen SBK içerikli derslerle ilgili gerçekleştirilen uygulamalardan hoşlandıklarını ve bu uygulamaların dersi daha fazla sevmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Bu konuda öğrenciler; *“Dersi bu şekilde işlemek sevmemi sağladı, kendimi rahat hissettim”, “Evet etkiledi, hayal gücüm çok gelişti. Zaten seviyordum böylelikle daha çok sevdim”, “Çok etkiledi daha çok seviyorum. Arkadaşlarımla konuşarak yapınca daha eğlenceli oldu.”* biçiminde ifadeler kullanmışlardır. Öğrencilere son olarak, yürütülen bu uygulamalarda ne hissettikleri sorulmuştur. Öğrenciler bu uygulamalarda kendilerini mutlu, şaşkın ve iyi hissettiklerini belirtmişlerdir. SBK bağlamı tartışmalarla ilgili olarak bir kız öğrenci; *“Bu tartışmalarda kendimi mutlu ve iyi hissettim. Bu tartışmalar sırasında bazen arkadaşlarıma hak verdim bazen de kendi fikrimi savundum.”* ifadesini kullanmıştır. Başka bir kız öğrenci de *“Derslerde yürüttüğümüz tartışmalarda kendimi heyecanlı ve mutlu hissettim. Tartışma sırasında farklı görüşler beni olumlu etkiledi. Onlara hak verdim çünkü herkesin görüşü farklı olabilir ve biz buna saygı duymalıyız”* demiş, erkek öğrencilerden biri ise *“Derslerde yürüttüğümüz tartışmalar sırasında kendimi mutlu ve heyecanlı hissettim. Tartışma sırasında arkadaşlarımla görüşlerine bazen hak verirken bazen vermiyorum.”* şeklinde açıklama yapmıştır.

Yapay zekâ konusunda hazırlanan senaryolarda öğrenci tartışmaları yarı yapılandırılmış gözlem formu ile değerlendirilmiştir. İlgili formda kategorilerin bulunma, bulunmama ya da kısmen bulunma durumlarına göre maddeler frekanslara dönüştürülmüştür. Böylece öğrencilerdeki değişim durumu daha iyi açıklanmaya çalışılmıştır (Tablo 3).

Tablo 3.

Gözlem Formundan Elde Edilen Bulgular

GÖZLEM KATEGORİLERİ	Evet	Hayır	Kismen
SBK Tartışmalarında Öğrencinin Rolü	Görülme Sıklıkları (f)		
1) Öğrenciler tartışmalara katılır.	2		2
2) Öğrenciler SBK'nın eğitim/ sağlık/ askeri/ sosyal boyutunu tartışır.	2		2
3) Öğrenciler SBK'nın riskli ve faydalı yönlerini değerlendirir.	3		1
4) Öğrenciler SBK ile ilgili okudukları kitap ve izledikleri filmde hareketle veri toplayıp analiz eder.	1	1	2
5) Öğrenciler SBK'nın ilgili boyutunda kendi fikirlerini beyan eder.	2	1	1
SBK Tartışmalarında Sınıf Ortamı			
1) Öğrenciler arası işbirlikli ve etkileşimli bir öğrenme ortamı vardır.	2		2
2) Öğretmen ve öğrencilerin birbirine saygı gösterdiği bir öğrenme ortamı vardır.	2		2

Tablo 3'te yapay zekânın eğitim, sağlık, sosyal ve askeri boyutlarında hazırlanan senaryolarının sınıf ortamında tartışılması esnasındaki gözlem sonuçları özetlenmiştir. SBK bağlamı ilk senaryo olan eğitim boyutunda yapılan gözlemlerde; öğrencilerin bir kısmı uygulama sırasında aktif olarak söz alırken bazı öğrenciler fikir belirtmemeyi tercih etmiş, farklı fikirlere olumlu bir yaklaşım sergilenmemiş, karşılıklı konuşmalar gerçekleşmiş ama daha çok kendi fikrini açıklamak için tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğrencilerden bazıları karşı görüşe sert tepkiler vermiş kendi söylediklerinin daha doğru olduğu konusunda direnç göstermişlerdir. Yapay zekânın son bağlamı olarak ele alınan sosyal bağlamda geleceğin mesleklerine yer verilmiş ve son uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamada ilk uygulamadan farklı olarak öğrenciler, arkadaşlarının görüşlerini dinlemiş birbirlerinin konuşmalarını desteklemiş ayrıca örnekler vererek birbirlerine destek olmuşlardır. Öğrenciler arasında birbirlerinin görüşlerini merakla bekleyen bir tavır oluşmuş, tek bir düşünceyi savunmak yerine farklı açılardan bakarak değerlendirme yapmaya başlamışlardır. Bu hâliyle gözlemden elde edilen bulguların, görüşmeden elde edilen bulgularla tutarlı olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İlkokul 4.sınıf öğrencilerine yapay zekâ temasında sunulan SBK öğretiminin, öğrencilerin problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerine olan etkisinin incelendiği bu çalışmada hem nitel hem de nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. İlgili araçlarla toplanan verilerin analizinde, öğrencilere güncel bir konudan hareketle sunulan SBK öğretiminin hem problem çözme hem de yaratıcı düşünme becerileri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Peel ve arkadaşları (2019) SBK'ya dayalı öğretiminin öğrencilerin özellikle bilişsel becerileri üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Alkış Küçükaydın (2020) SBK'ya yönelik tutumların sorgulama becerileri üzerindeki etkisine değinmiştir. SBK'nın bilişsel beceriler üzerindeki etkisi, bilginin daha çok güncel eğitsel bağlamlardan ele alınmasıyla ilişkilendirilmektedir (Leung, 2020). Bu çalışmada da güncel ve tartışmalı bir konu olan yapay zekâ, SBK niteliğinde ele alınmıştır. İlgili literatür, SBK'ya dayalı öğretimlerin öğrencilerin argümantasyon becerileri (Topçu ve Atabey, 2017), organ nakli konusunda farkındalık (Tetik ve Cebesoy, 2018), öğretmen adaylarında araştırma davranışlarında ilerleme (Gürbüzöğlü vd., 2016) ile öz-yeterlik ve epistemolojik inançlarında farklılaşmaya (Baltacı, 2013) katkı sağladığını göstermiştir. Bu çalışmada ise daha önce ele alınmayan bir tema olarak yapay zekâ, SBK senaryoları ile ilkökul öğrencilerine sunulmuş ve bilişsel becerilere katkı sağladığı görülmüştür. Bunun sebebi öğrencilerin sadece senaryolarla SBK'yı ele almaları değil hem okuma hem de öğrendikleri bilgileri yaratıcı yazma çalışmaları ile uygulamaya geçirmiş olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Bu şekilde

öğrencilere sadece SBK'nın ne olduğu değil SBK kapsamındaki bir konunun tartışılmaya açılmasıyla kendi gerçekliği içinde öğrenilmesine fırsat tanınmıştır. Öğrenciler bu doğrultuda yaratıcı öykü denemeleri gerçekleştirmişlerdir. Bu durum da öğrencilerin birden fazla alanda bilişsel beceri kazanmalarına katkı sunmuş olabilir.

Yine oldukça güncel ve ilkokul öğrencilerinin ilgisini çeken yapay zekâ konusunun seçilmesi öğrencilerin tartışmalara daha gönüllü katılmasını sağlamış olabilir. Nitekim öğrencilerle yapılan görüşmeler de bu sonucu destekler niteliktedir. Taşcı ve Çelebi (2020) yapay zekânın günümüz müfredatlarında artık kaçınılmaz bir yere sahip olduğunu, öğrenci, öğretmen ve öğretim elemanlarının bu bağlamdan uzak durmalarının çağın gereklerini yerine getirmemek anlamına geldiğini ifade etmişlerdir. Yeni ve güncel bir konu olarak yapay zekânın seçilmesi belki de öğrencilerin yaratıcılıklarına bu açıdan katkı sunmuştur. Özcan ve Kaptan (2020) SBK'lara yönelik konuların doküman analizini yaptıkları çalışmalarında SBK'ya yönelik güncel tasarımların yer alacağı program ihtiyacına vurgu yapmışlardır. İlkokul sosyal bilgiler ders programında (MEB, 2018) doğrudan SBK'yı vurgulayan bir kazanım yer almamasına rağmen toplum-teknoloji-çevre kazanımları yer almakta ve bu kazanımlar öğrenci ihtiyaçlarına göre şekillendirilebilmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada olduğu ilgili kazanım güncel ihtiyaçlarla sınıf ortamına taşınabilmektedir. Sadler (2004) öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda öğretmenlerin stratejik değişiklikler yapabileceklerini vurgulamıştır. Buna dayanarak ilkokulda farklı ve güncel konulardan hareketle SBK öğretimleri yapılabilir. Bu öğretimler için program değişikliğine ihtiyaç duyulmayabilir.

Çalışmada ilkokul öğrencilerinin yaratıcı yazma ve problem çözme becerilerinde anlamlı düzeyde ilerlemeler olduğu görülmüştür. Lee ve arkadaşları (2020) sınıf ortamında uygun SBK'ların sunulması halinde öğrencilerin üstbilişsel becerilerinde gelişme olacağını işaret etmişlerdir. Bu durum ilgili SBK öğretimlerinin kapsamının genişletilmesi halinde farklı sonuçlara ulaşılabileceğini de göstermektedir. Bu nedenle ilkokul düzeyinde tematik bir yaklaşımla SBK öğretiminin yapılacak olması öğrencilerde üstbilişsel becerilere de katkı sunabilir. Bunun anlaşılabilmesi için sınıf içi uygulamaların artırılması ve bu doğrultuda yeni araştırmaların yürütülmesi gerekmektedir. Bu uygulamalar esnasında yine güncel konuların seçimi oldukça önemlidir. Evren Yapıcıoğlu'nun (2020) da önerdiği üzere ilkokul düzeyinde hazırlanacak SBK etkinlikleri ile bu uygulamaları yapmak mümkündür. Böylece öğrencilerin bizzat yaşadıkları bir durumdan hareketle problem çözme ve yaratıcı yazma çalışmaları dışında eleştirel düşünme ya da informal akıl yürütme gibi farklı bilişsel düşünce yapıları açığa çıkarılabilir.

Kaynakça

- Acar, D. (2018). *FeTeMM eğitiminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Alkış Küçükaydın, M. (2019). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyobilimsel bir konuya ilişkin görüşleri ve argüman yapıları. *İlköğretim Online*, 18(1), 174–189.
- Alkış Küçükaydın, M. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumları ile sorgulama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 181–200.
- Arslan, H. S. ve Çiğdemoğlu C. (2020). Sosyobilimsel konuların öğretiminde öğretmen rolleri ve mentorluk. M. Genç (Ed.) İçinde *Kuramdan uygulamaya sosyobilimsel konular* (s.371-396). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Atabey, N., Topçu, M. S. ve Çiftçi, A. (2018). Sosyobilimsel konu senaryolarının incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması. *Uluslararası Toplum Araştırma Dergisi*, 9 (16), 1968-1991.
- Atalay, M. ve Çelik, E. (2017). Büyük veri analizinde yapay zekâ ve makine öğrenmesi uygulamaları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (22), 155-172.
- Ateş, H. ve Saraçoğlu, M. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının gözünden nükleer enerji. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 175-193.
- Baltacı, S. (2013). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının sosyobilimsel bir konudaki (GDO'lu besinler) öğretim öz yeterlilikleri ve bu yeterliliklerin epistemolojik inançlar ile ilişkileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- BBC News (2018). Yapay zekâ dini şiddeti engelleyebilir mi? <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-46044214> adresinden erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canbazoğlu Bilici, S. (2019). Örneklemeye yöntemleri. H.Özmen ve O. Karamustafaoğlu (Ed.) İçinde *Eğitimde araştırma yöntemleri* (s.56-78). Ankara: Pegem Akademi.
- Cresswell, J. W. and Clark, V. L.P. (2014). *Foundations of mixed method researches*. London: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. London: Sage Publications.
- Çelik, A. (1998). Bilgi toplumu üzerine bazı notlar. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 15(1), 53-59.
- Demir, B. ve Düzleyen, E. (2012, Haziran). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin GDO bilgi düzeylerinin incelenmesi*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde.
- Demircioğlu, T. ve Uçar, S. (2014). Akkuyu nükleer santrali konusunda üretilen yazılı argümanların incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(4), 1373-1386.
- Eş, H., Işık Mercan, S. ve Ayas, C. (2016). Türkiye için yeni bir sosyo-bilimsel tartışma: Nükleer ile yaşam. *Turkish Journal of Education*, 5 (2) , 47-59 .
- Evren Yapıcıoğlu, A. (2020). Fen eğitiminde sosyobilimsel konu olarak COVID 19 pandemisi ve örnek uygulama önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 1121-1141.
- Göçer, A. (2019). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gömlüksiz, M. N. ve Bozpolat, E. (2012). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 23-40.
- Gürbüzoğlu Yalmanlı, S. ve Gözüm, A.İ.C. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının (GDO) sosyo-bilimsel konusuna yönelik araştırma davranışlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 499-515.
- Harman, G. ve Çökelez, A. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyo-bilimsel bir konu olan organ bağışına yönelik metaforik algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 55-70.
- İşeri, B. (2012). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının nükleer enerjinin riskleri ve faydalı hakkındaki düşüncelerine farklı bilgi kaynaklarının etkileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Kardaş, N. (2013). *Fen eğitiminde argümantasyon odaklı öğretimin öğrencilerin karar verme ve problem çözme becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Karlıgil Ergin, G. (2015). *Öğrencilerin problem çözme ve kurma süreçlerindeki matematiksel düşüncelerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Kasap, D. (2019). Yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişimine etkisi (Yayınlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

- Kılınc, A., Boyes, E. ve Stanisstreet M. (2013). Exploring students' ideas about risks and benefits of nuclear power using risk perception theories. *Journal of Science Education and Technology*, 22, 252-266.
- Kim, G., Ko, Y. and Lee, H. (2020). The effects of community-based socioscientific issues program (SSI-COMM) on promoting students' sense of place and character as citizens. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18(3), 399-418.
- Koç, C. (2015). İlköğretim öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algıları ve öğrenme sürecinde yardım istemeleri. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 659-678.
- Koç, O. (2020). *Çocuklar için yapay zekânın sırları daha iyi bir dünya için yapay zekâ*. İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık.
- Koç, O. ve Kasap, M. (2019). *Daha iyi bir dünya için yapay zekâ*. İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık.
- Kösece Loğoğlu, P. (2016). *Polya'nın problem çözme yöntemine dayalı etkinliklerle matematik öğretiminin ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin matematik problemi çözme başarılarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Köseoğlu, E. (2014). *İlkokul 4. sınıflarda drama etkinlikleriyle işlenen derslerin öğrencilerin problem çözme ve karar verme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kutluca, A. Y. (2012). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının klonlamaya ilişkin bilimsel ve sosyobilimsel argümantasyon kalitelerinin alan bilgisi yönünden incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Lee, H., Chang, H., Choi, K., Kim, S.-W. ve Zeidler, D.L. (2012). Developing character and values for global citizens: Analysis of pre-service science teachers' moral reasoning on socioscientific issues. *International Journal of Science Education*, 34(6), 925-953.
- Lee, H., Lee, H. ve Zeidler, D. L. (2020). Examining tensions in the socioscientific issues classroom: Students' border crossings into a new culture of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 57(5), 672-694.
- Leung, J. S. C. (2020). A practice-based approach to learning nature of science through socioscientific issues. *Research in Science Education*, 1-27.
- Leung, J. S. C. and Cheng, M. M. W. (2020). Conceptual change in socioscientific issues: Learning about obesity. *International Journal of Science Education*, 1-25.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Basımevi.
- NTV (2020). Elon Musk'tan "yapay zekâ" açıklaması <https://www.ntv.com.tr/galeri/teknoloji/elon-musktan-yapay-zeka-aciklamasi,VBzKFREvFeyDI5tqO2EO4g/fjNDYaZYQ0eIRNLFeNRfyg> adresinden erişilmiştir.
- Orhon, G. (2020). *Yine yazı yazıyoruz*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özcan, C. ve Kaptan, F. (2020). 2008-2017 yılları arasında sosyobilimsel konulara ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 16-36.
- Özdemir, N. (2014). Sosyobilimsel esaslar çerçevesinde sosyo-bilimsel konuları tartışmak tutumları nasıl etkiler? Nükleer santraller. *Turkish Studies*, 9(2), 1197-1214.
- Özdemir, N. ve Çobanoğlu, E. O. (2008). Türkiye'de nükleer santrallerin kurulması ve nükleer enerji kullanımı konusundaki öğretmen adaylarının tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 218-232.
- Özsoy, G. (2005). Problem çözme becerisi ile matematik başarısı arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 179-190.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim beşinci sınıfta üstbilis stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özsoy, T. ve Kılınc, A. (2017). Beşinci sınıf öğrencilerinin sosyobilimsel konulara dayalı fen öğretimi (FESKÖK pedagojisi) ile ilgili görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 909-925.
- Öztürk, K. ve Şahin, M. E. (2018). Yapay sinir ağları ve yapay zekâyâ genel bir bakış. *Takvim-i Vekayi*, 6(2), 25-36.
- Öztürk, N. (2011). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara ilişkin kritik düşünme yeteneklerinin, epistemolojik inançlarının ve üstbilisel farkındalıklarının incelenmesi: Nükleer enerji santralleri örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, N. ve Irmak, M. (2020). Sosyobilimsel konuların doğası ve fen eğitimindeki yeri. M. Genç (Ed.) İçinde *Kuramdan uygulamaya sosyobilimsel konular* (s.15-44). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Öztürk, N., ve Türköz, G. (2019). İzle- düşün- tartış: Sosyo-bilimsel konuların öğretimine ilişkin bir etkinlik örneği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 9(1), 14-24.

- Öztürk, S. ve Leblebicioğlu, G. (2014). Sosyo-bilimsel bir konu olan hidroelektrik santraller (HES) hakkında karar verilirken kullanılan irdeleme şekillerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(2), 1-33.
- Peel, A., Zangori, L., Friedrichsen, P., Hayes, E. ve Sadler, T. (2019) Students' model-based explanations about natural selection and antibiotic resistance through socio-scientific issues-based learning. *International Journal of Science Education*, 41(4), 510-532.
- Peel, A., Sadler, T., Kinslow, A., Zangori, L. ve Friedrichsen, P. (2017). Climate change as an issue for socio-scientific issues teaching and learning. D.P. Heparadson, A. Roychoudhury, A. S. Hirsch (Eds.) In *Teaching and learning about climate change: A framework for educators* (p.153-165). New York: Routledge.
- Ritchie, S.M., Tomas, L. and Tones, M. (2011). Writing stories to enhance scientific literacy. *International Journal of Science Education*, 33(5), 685-707.
- Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(5), 513-536.
- Serin, O., Bulut Serin, N. ve Saygılı, G. (2010). İlköğretim düzeyindeki çocuklar için problem çözme envanterinin (ÇPÇE) geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 446-458.
- Soysal, Y. (2012). *Sosyobilimsel argümantasyon kalitesine alan bilgisi düzeyinin etkisi: Genetiği değiştirilmiş organizmalar* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu
- Taşçı, G. ve Çelebi M. (2020). Eğitimde yeni bir paradigma: "Yükseköğretimde yapay zekâ". *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16 (29), 2346-2370.
- Tekbıyık, A. (2015). The use of jigsaw collaborative learning method in teaching socio-scientific issues: The case of nuclear energy. *Journal of Baltic Science Education*, 14(2), 237-253.
- Tekin, H. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Akademi.
- Tetik, A. T. (2013). *Sosyal bilgiler dersinde kullanılan probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin karar verme becerisine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Tetik, S., ve Cebesoy, Ü. B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin organ bağışına ve nakline yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(3), 486-506.
- Topçu, M. S. ve Atabey, N. (2017). Sosyobilimsel konu içerikli alan gezilerinin ilköğretim öğrencilerinin argümantasyon nitelikleri üzerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 68-84.
- Topçu, M.S. (2019). *Sosyobilimsel konu öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tunca, M. (2004). *Meslek lisesi öğretmenlerinin duygusal zekâları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ural Keleş, P. (2018). Kök hücre konulu seminerin fen bilgisi öğretmen adaylarının bilişsel yapılarına etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 4(1) , 41-57.
- Uysal, G. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenmenin erişiyeye, problem çözme becerilerine, öğrenme stillerine etkisi ve öğrenci görüşleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yacoubian, H. A. ve Khishfe, R. (2018). Argumentation, critical thinking, nature of science and socioscientific issues: A dialogue between two researchers. *International Journal of Science Education*, 40(7), 796-807.
- Yavuz Topaloğlu, M. ve Balkan Kıyıcı, F. (2018). Okul dışı öğrenme ortamlarında yürütülen etkinliklerin öğrencilerin sosyobilimsel konulara ilişkin görüşlerine etkisi: Organ bağışı ve GDO. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 36-50.
- Yazgan, Y. (2007). Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problem çözme stratejileriyle ilgili gözlemler. *İlköğretim Online*, 6(2), 249-263.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zengin, F., Keçeci, G. ve Kırılmazkaya, G. (2012). İlköğretim öğrencilerinin nükleer enerji sosyo-bilimsel konusunu online argümantasyon yöntemi ile öğrenmesi. *Education Sciences*, 7(2) , 647-654.

EK-1. Yapay Zekânın Eğitim Boyutunu Ele Alan SBK Senaryosu

Yapay zekâ ve artırılmış gerçeklik sayesinde kimi uzmanlık alanları için uzun süren eğitimlere devam etmeye gerek kalmıyor. Diyelim ki teknik bir personel olarak çalışıyorsunuz ve uçak motoru tamir edeceksiniz. Bu tamiri yapabilmek için ciddi bir teknik bilgiye ve bu bilgiye sahip olabilmek için de uzun süreli bir eğitime dolayısıyla masraflarınızı karşılayacak bir gelire ihtiyacınız var. Ancak siz bu imkânlarla sahip olmadan da tamir işini yapabilirsiniz. Yapay zekâ donanımlı artırılmış gerçeklik gözlükleri sayesinde motoru oluşturan parçalar tanımlanabilmekte ve gerekli yönlendirmeler ile tamir işi çok hızlı bir şekilde yapılabilir. Üstelik bu gözlükler sayesinde yanlış takılan parçalar algılanıp, uyarı sistemi devreye girmektedir. Sistem sayesinde hem zamandan tasarruf edilmekte hem de eğitim giderlerinin karşılanması için gereken masraf da asgari seviyeye inmektedir. Ayrıca yapay zekâ donanımlı bu gözlüklere, üretilen tüm veri setlerini yüklemek mümkündür. Fakat bu durum herhangi bir konuda hiç eğitim almamış ve kötü niyetli insanların amaçlarına ulaşmalarını da hızlandırabilir. Tüm bilgilerin yüklü olduğu bir gözlük ile insansız bir hava aracı üretmek bununla belli kişi ya da kişileri hedef alarak yok etmek de mümkün.

Kimi bilim insanları gelecekte matematik, felsefe ya da fen bilimleri gibi disiplinlerin öğretilmesine gerek olmayacağını çünkü zaten her türden bilginin böyle gözlüklere yüklenebileceğini ve hayatımızın kolaylaşacağını iddia etmektedirler. Peki, sizce gerçekten öyle mi, yapay zekânın sunduğu imkânlarla hayatımızın kolaylaşacağına inanıyor musunuz?



MEB 2023 Vizyonundaki İmam Hatip Ortaokulları ve Liseleri ile İlgili Hedeflere İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri

Teachers' and Administrators' Opinions Regarding the Objectives Related to Imam Hatip Secondary and High Schools in MEB 2023 Vision

Kaya YILMAZ ^{ID}, Prof. Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Eğitimi Kurum Bilgisi,
kaya.yilmaz@marmara.edu.tr.

Büşra ELÇİÇEĞİ ^{ID}, Arş. Gör., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Eğitimi,
busra.elcicegi@marmara.edu.tr.

Çağlar ACAR ^{ID}, Uz., Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD), İstanbul, Türkiye.
caglaracar@epdad.org.

Yılmaz, K., Elçiçeği, B. ve Acar Ç. (2021). MEB 2023 Vizyonundaki İmam Hatip Ortaokulları ve Liseleri ile İlgili Hedeflere İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (2), 447-468.

Geliş tarihi:30.03. 2021

Kabul tarihi:26.08.2021

Yayımlanma tarihi:28.12. 2021

Öz. Bu çalışma, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2023 vizyonunda yer alan İmam Hatip Ortaokulları ve Liseleriyle ilgili hedeflere ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Çalışma nitel araştırma metodu kullanılarak yürütülmüştür. Katılımcıların tespit edilmesinde amaçlı örneklem seçimi, verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, iyi örnekler paylaşımları yapan öğretmenlere yönelik ödüllendirme sisteminin geliştirilmesi, Yükseköğretim Kurumu, sivil toplum kuruluşları ve uluslararası kurumlarla ortak çalışmaların yapılması, internette yararlanılarak iyi bir fenomen oluşturulması veya gayr-i ahlaki fenomenlere yasal yasak getirilmesi ve velilerle iş birliğine gidilmesine yönelik görüşler tespit edilmiştir. Öğretmen ve yöneticiler genel olarak İmam Hatip Ortaokullarının diğer okullardan daha başarılı olduğunu dile getirmişlerdir. Başarı farkının dengelenebilmesi için ekonomik bir programın belirlenmesi, fiziki koşulların elverişli olması, Türk okul mimarisi modelinin geliştirilmesi, eğitimin anayasa ile korunması, öğretmenlik mesleğine saygı duyulması, veli ve öğrencilerin bilinçlendirilmesi için aile eğitimi kursları düzenlenmesi, ortaokullara bütçe ve öğrenci başına ödenek ayrılması veya ailelerden çocuk sayısına göre vergi alınması, kurum kültürü geliştirilmesi, proje okulu ve %10'luk dilimin kaldırılması, okul sayısının 500'ü geçmemesi, öğretmenlerin izlenip değerlendirilmesi, sınavların kalkması ve okulların kontenjanının olması gerektiği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Kadın ve erkek katılımcılar arasında müfredat ve dini içeriğin azaltılması veya artırılması konusunda görüş farklılıkları olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen ve yönetici, İmam Hatip Ortaokulları, MEB 2023 Vizyonu.

Abstract. This study was conducted to document the opinions of school administrators and teachers regarding the objectives related to Imam Hatip Secondary Schools and High Schools, which are included in the vision of Ministry of National Education (MEB) 2023. Qualitative research method was used in the study. Purposeful sampling was used to select participants for the study, and semi-structured interview form was used to collect research data. Descriptive analysis method was employed to analyze the obtained data. As a result of the research; opinions were presented on the need to improve the rewarding system, collaborate with higher

education, civil society and international institutions, create a good phenomenon using the internet, or impose a legal ban on immoral phenomena and cooperate with parents. Teachers stated that Imam Hatip Secondary Schools were more successful than other schools. They argued that it is necessary to determine economic program and to equip the physical conditions in order to balance the difference in success. They stated that Turkish school architectural model should be developed, education should be protected with the constitution, it should be respected teaching profession, family education courses should be performed to increase parents and students awareness, government should allocate budget for secondary schools, allowance should be given per student or tax should be charged according to the number of children, corporate culture should be developed, project school and 10% tranche should be removed, the number of schools should not exceed 500, teachers should be monitored and evaluated, exams should be removed and schools should have quota. There were differences in the opinions between male and female participants in terms of reducing and increasing the curriculum and religious content.

Keywords: Teacher and administrators, Imam Hatip Secondary Schools, MEB 2023 Vision.

Extended Abstract

Introduction. Vision is originally from the word "visio", which is derived from the Latin verb "videre" (Solman and Heinze, 1995). Due to its vision structure, it is divided into two as the current vision in terms of showing the place where the institution is located, and the future vision in terms of showing the desired place to be reached (Çetin, 2009; Mirze and Ülgen, 2004). The existence of the vision has an important mission in terms of policy determination in the education sector as in all institutions (Ertürk, 2019). The main element of the MEB 2023 vision is the individual and its holistic development. MEB 2023 vision is aimed to serve the development of students, families, teachers and their environment as a whole, based on the basic function of education, which aims to know and recognize oneself (MEB, 2019). One of the goals of the MEB 2023 vision is for the development of Imam Hatip Secondary Schools and High Schools. In this context, 5 categories have been determined as increasing the cooperation of these institutions with higher education institutions, improving the curriculum course structure, improving the language proficiency, increasing the sharing of good examples and reducing the success difference among schools. The opinions of the principals, deputy principals and teachers working in Imam Hatip secondary schools affiliated to the Ministry of Education about these themes were examined.

Method. This research was carried out using a qualitative research method that allows to study multiple data types with an interpretative approach to situations in their natural environment (Chritensen, Johnson ve Turner, 2015). Interview as a qualitative data collection tool was used to collect data. The purposeful sampling method was used to select the participants. The school administrators and teachers working in Imam Hatip Secondary Schools were interviewed (Chritensen, Johnson ve Turner, 2015; Robson, 2015). Descriptive analysis was used to analyze the obtained data.

Results. As a result of the research; regarding the aim of increasing the cooperation between Imam Hatip Secondary Schools and higher education institutions, which are included in the vision of MEB 2023, the participants stated that the procedure should be determined in which field and how cooperation should be carried out. They said that cooperation should not be limited to only Theology faculties, and academic consultancy provided by the faculties will be beneficial. Regarding the goal of improving Imam Hatip Schools' curriculum, lesson structure and language competencies, the participants stated that Arabic is compulsory and grammatical, and it is difficult to learn this language due to the high number of hours. Teachers and administrators stated that the curriculum and the life of Hz. Muhammad is repeated with lessons such as Siyer and Basic Religious Knowledge, and the lesson hours are long. They said that the religious culture course should be an elective course, the essence of religion should be given within this course, and cultural education should be given in social studies and life studies lessons. They suggested that the textbooks should be prepared on a regional and provincial basis, the curriculum should be designed for LGS according to the student, and the teaching time should be increased in some courses.

Regarding "increasing the sharing of good examples" and "realizing social responsibility and volunteer programs and model practices by Imam Hatip Schools," which are among the sub-goals, they stated that spreading these shares is beneficial and social responsibility projects are effective in that they facilitate teacher-student interaction.

Discussion and Conclusion. It is observed that not many studies have been done in the literature on this research topic. The study results indicated that the duration of the lesson should be increased by combining the lessons that repeat each other in terms of subjects, the content of the branches (such as social studies) that have difficulty in developing the curriculum should be simplified. At the same time, the theoretical knowledge of the Islamic history unit, which is one of the subjects of social studies, should be given in religious courses and the activities should be carried out to reinforce value teaching in the social studies course and this will save students; It is recommended that teachers

who organize activities and carry out projects within the scope of sharing good examples should be rewarded by the Ministry of Education by giving additional fees, in-service points or certificates of achievement as this will be effective in increasing these shares. Career days and professional guidance should be provided, cooperation should be made with associations established by Imam Hatip Secondary School graduates, seminars should be given by academicians, student-teacher-parent cooperation should be increased, cooperation with social institutions and organizations should be made, visual and artistic activities should be increased, a good phenomenon should be created. Bringing foreign teachers alongside the summer courses in terms of improving their language proficiency, decreasing the number of students by increasing the lesson hours and having English-Arabic days in some days, encouraging students to learn interactively with tourists in touristic places, and making areas near these places where students can play thiotra or play games with foreign tourists will be beneficial. Language conversation groups should be established not to evaluate language lessons with marks as optional, but to observe them in the process. In order to reduce the difference in success, students' capacity should be reduced by improving the physical equipment of schools, Turkish school architecture should be developed, teachers should be encouraged to increase their personal professional development, corporate culture should be developed, and student-parent awareness should be raised. It is expected that allocating a budget per student to schools will be effective.

Giriş

Eğitim her devletin geleceğini şekillendiren en önemli unsurlardan birisidir. Eğitim kurumlarının geleceğe yönelik ihtiyaçları ön görmesi ve bu ihtiyaçların karşılanmasına katkıda bulunması beklenmektedir. Eğitim politikacı ve yöneticilerine bilim ve teknolojiadaki gelişmeleri ve hayatın değişen dinamiklerini dikkate alarak toplumun ihtiyaçlarını tespit etme ve gerekenleri yapma konusunda önemli rol ve sorumluluklar düşmektedir. Eğitim politikacıları ve yöneticileri tarafından hazırlanan vizyon adı altındaki belgeler, kurumların değişen dinamikler karşısında varlıklarını sürdürebilmesi ve toplumun değişen ihtiyaçlarına cevap verebilmesi için gereklidir. Ancak kurumlardaki sürdürülebilirliğin sağlanması ve hedeflenen başarının yakalanması, oluşturulan vizyonun geleceği ne kadar doğru yansıttığına bağlıdır. Geleceği doğru olarak ön gören ve yansıtan bir vizyon, tüm paydaşları harekete geçirici bir güç kaynağı olacaktır.

Vizyon köken olarak Latince “videre” fiilinden türeyen “visio” kelimesinden gelmektedir. Kelime kavrama, algılama ve uyanık olma anlamlarında kullanılmıştır (Solman veHeinze, 1995). Soyutlamalar ile imajları kapsayan, belgeler dışında insanların düşünce ve eylemlerinde yaşadığı kabul gören kelime “olması arzulan bir durum, geleceğin canlı bir resmi” olarak nitelendirilmektedir (Burnside, Henry veWalker, 1994; Durna, 2002). Vizyon kelimesi yaygın olarak 1990’lı yıllarda kullanılmaya başlanmıştır (Erçetin, 2000). Vizyon, bir yapının kurumsal kültürü, dünya görüşü ve geleceğe yönelik perspektifini ifade eden bir paradigmadır. Bu nedenle belirlenen hedeflere ulaşılması adına planlar yapılır (Barca ve Balcı, 2006).

Vizyonun geleceğin izdüşümü (hayal edilebilir), gerçekçi amaçlara sahip (ulaşılabilir), uzun vadede cezbedici, motive edici, değişen durumlara göre esnek, iletilebilir, karar aşamasında yön gösterici (odaklanmış), mükemmeliyetçi ve yetki verici olma gibi özellikleri bulunmaktadır (Aktan, 1997; Yalçın, 2002). Nitelikli bir vizyon, çekirdek ideoloji ve tasarlanan gelecek olmak üzere iki bileşenden oluşmalıdır (Şimşek, 1998). Çekirdek ideoloji, kurumun savunduğu paradigma ve niçin var olduğunun tanımlanmasıdır. İkinci bileşen olan tasarlanan gelecek ise başarılması hedeflenen seviyeye ulaşabilmek adına önemli değişikliklerin yapılması ve ilerlemeyi gerektirmektedir (Collins ve Porras, 1999). Bu değişim ve ilerlemeyi sağlama adına kurumlar birtakım stratejiler geliştirir. Strateji kurumun amacı, politikası ve eylemlerini tutarlı, etkin ve sistematik bir şekilde bütünleştiren plandır (Porter,Mintzberg ve Quinn, 1999). Vizyon yapısı gereği kurumun içinde bulunduğu yeri göstermesi açısından mevcut vizyon ve ulaşılması istenen yeri göstermesi bakımından gelecekteki vizyon olarak ikiye ayrılmaktadır (Çetin, 2009; Mirze ve Ülgen, 2004).

Vizyonun var olması tüm kurumlarda olduğu gibi eğitim sektöründe de politika belirlenmesi açısından önemli bir misyona sahiptir (Ertürk, 2019). Eğitim politikasının belirlenmesi için vizyona ihtiyaç olmakla birlikte bunun paylaşılması ve paydaşlar tarafından destek görmesi gerekmektedir (Mingat ve Ta, 2003). Bu bakımdan MEB 2023 vizyonu eğitim sistemimiz açısından gerekli ve önemli bir adımdır. Yayınlanan vizyon aynı zamanda bir ihtiyaç meselesidir.

Nanus (1992) vizyonu geleceğe kurulan bir köprü olarak değerlendirmektedir. MEB 2023 vizyonu; akademik başarı ile birlikte evrensel medeniyete katkı sağlama, öğrencilerin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerleri öğrencilerin yaşantılarında inşa etmelerini içermesi ve evrensel-ulusal değerlere vurgu yapması açısından önemlidir (MEB, 2018). Vizyon kurumların ulaşmayı hedeflediği uzun vadeli planları içermesine rağmen(Erdoğan, 2015), MEB 2023 vizyonu uzun vadeli bir hedef yerine, üç yıllık bir süreci kapsayan belge niteliğindedir. MEB 2023 vizyonu; 2018-2019 eğitim öğretim yılında tasarım, simülasyon ve öncü pilot uygulamaları, 2019-2020 sürecinde ülke genelinde pilot uygulamaları ve tasarımı biten uygulamaların hayata geçirilmesini, 2020-2021 süreci ise ana hedefler ve eylemlerin hayata geçirilmesini öngörmektedir (MEB, 2018). Sürecin nasıl

işleyeceği, ne tür bir prosedür takip edileceği, bu süreçte kimlerin görev alacağı ve paydaşların görev tanımlamalarının neler olacağı hususlarında belgede birtakım belirsizlikler mevcuttur.

MEB 2023 vizyonunun ana ögesi birey ve onun bütünsel olarak gelişimidir. Bu amaçla öğrencilerin ilgi, yetenek, beceri ve karakterlerinin geliştirilmesi adına okullarda “Tasarım-Beceri Atölyeleri” kurulması, zorunlu ders saatlerinin ve çeşitlerinin azaltılması, derslerde öğrenmenin kişiselleştirmesi ve uygulama merkezli eğitim verilmesi hedeflenmiştir. Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde görev alan bütün aktörlerin okulu iyileştirmesine yönelik “Okul Gelişim Modeli” kurulması, bunun tüm kademelerde yapılandırılması ve “Okul Profili Değerlendirme” modeli ile izlenmesi, değerlendirilmesi ve desteklemesi öngörülmüştür. MEB 2023 vizyonunda bireyin kendini bilmesi ve tanınması, öğrenci, aile, öğretmen ve çevresinin bir bütün olarak gelişmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2019). MEB 2023 vizyonunun hedeflerinden biri de İmam Hatip Ortaokulları ve Liselerinin gelişimine yöneliktir. Bu kapsamda, bu kurumların yükseköğretim kurumları ile iş birliğinin artırılması, müfredat ve derslerin iyileştirilmesi, dil yeterliliklerinin geliştirilmesi, iyi örnekler paylaşımının artırılması ve okullar arası başarı farkının azaltılması olmak üzere beş tema veya hedef belirlenmiştir. Bu çalışmada belirlenen bu temalar hakkında MEB’e bağlı İmam Hatip Ortaokullarında görevli müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir.

Bu çalışma, MEB 2023 vizyonunda yer alan İmam Hatip Ortaokulları ve Liseleriyle ilgili yükseköğretim kurumları arasında iş birliğinin artırılması, müfredat ve ders yapısının iyileştirilmesi, dil yeterliliklerinin geliştirilmesi, iyi örnekler paylaşımının artırılması, okullar arası başarı farkının azaltılması hedeflerine ilişkin İmam Hatip Ortaokullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerinin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Çalışma kapsamında aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticileri ve öğretmenlerinin MEB 2023 vizyonunda yer alan İmam Hatip Okulları ve yükseköğretim kurumları arasında iş birliğinin artırılması hedefine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Okul yöneticileri ve öğretmenlerinin MEB 2023 vizyonunda yer alan İmam Hatip Okullarının müfredat ve ders yapısının iyileştirilmesi hedefine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Okul yöneticileri ve öğretmenlerinin MEB 2023 vizyonunda yer alan dil yeterliliklerinin geliştirilmesi hedefine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Okul yöneticileri ve öğretmenlerinin MEB 2023 vizyonunda yer alan iyi örnekler paylaşımının artırılması hedefine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Okul yöneticileri ve öğretmenlerinin MEB 2023 vizyonunda yer alan okullar arası başarı farkının azaltılması hedefine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma, çoklu öznel veri türlerini kendi doğal ortamı içinde belirlenen durumları yorumlayıcı yaklaşım ile çalışmaya izin veren nitel araştırma metodu kullanılarak yürütülmüştür (Chritensen, Johnson ve Turner, 2015). Bu çalışmada araştırma konusu ile ilgili katılımcıların öznel bakış açılarını ortaya koymak amaçlandığı için bu yöntem tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcı grubunu İstanbul’un farklı semtlerindeki (Anadolu yakasında (Üsküdar, Pendik), Avrupa yakasında (Esenler, Gaziosmanpaşa, Küçükçekmece) İmam Hatip Ortaokullarında görev yapan öğretmenler ve okul yöneticileri oluşturmaktadır. Çalışmaya katılacak öğretmen ve okul yöneticilerinin belirlenmesinde amaçlı örneklem kullanılmıştır. Görev yapılan okulun bulunduğu semt, okulun türü, cinsiyet ve mesleki deneyim kriteri olarak kullanılarak çalışmaya toplam 20 öğretmen ve yönetici seçilmiştir. Bu araştırma, İstanbul ili, 5 kadın ve 5 erkek öğretmen, 3 kadın ve 7 erkek okul

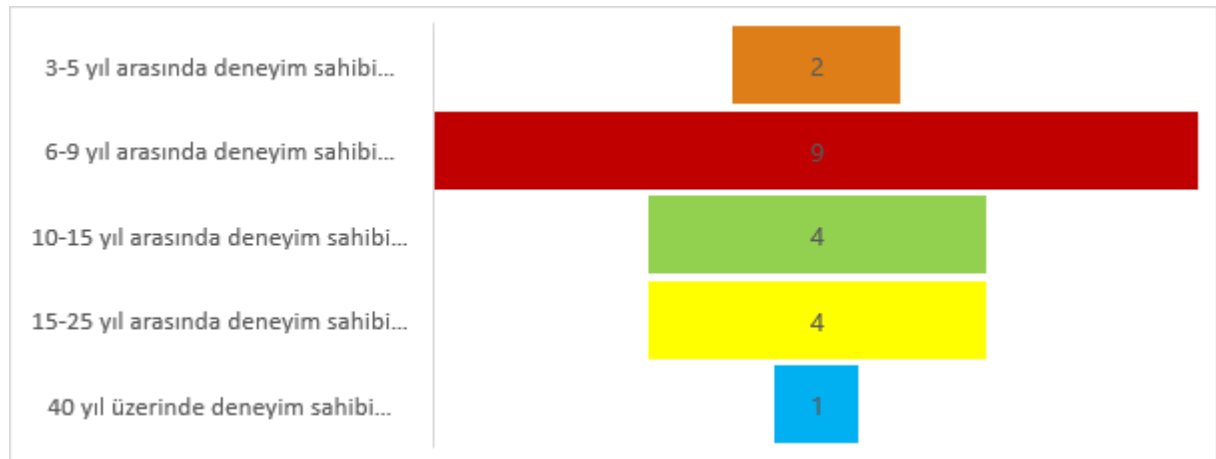
yöneticisi ile sınırlandırılmıştır. Katılımcılarda mesleklerinde en az 3 yıllık deneyim sahibi olma koşulu aranmıştır. Katılımcılar branşlara göre Sosyal Bilgiler, Din Kültürü, Müzik, Coğrafya, Matematik, Rehberlik, Türkçe ve Fizik öğretmenleri ile sınırlıdır. Katılımcıların unvan (müdür-müdür yardımcısı-öğretmen), cinsiyet (E: erkek; K: kadın), branş ve mesleki kıdemlerine ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların unvan, cinsiyet, branş ve mesleki kıdemlerine ilişkin bilgiler

Katılımcı Sayısı	Unvan	Cinsiyet	Branş	Mesleki Kıdem
1.	Müdür	E	Matematik	25
2.	Müdür Yardımcısı	E	Matematik	15
3.	Müdür Yardımcısı	E	Sosyal Bilgiler	10
4.	Müdür	E	Coğrafya	41
5.	Müdür Yardımcısı	E	Din Kültürü	23
6.	Müdür Yardımcısı	E	Sosyal Bilgiler	8
7.	Müdür Yardımcısı	E	Sosyal Bilgiler	8
8.	Müdür	K	Coğrafya	8
9.	Müdür Yardımcısı	K	Müzik	13
10.	Müdür Yardımcısı	K	Fizik	23
11.	Öğretmen	E	Din Kültürü	7
12.	Öğretmen	E	Din Kültürü	6
13.	Öğretmen	K	Rehberlik	9
14.	Öğretmen	K	Rehberlik	12
15.	Öğretmen	K	Sosyal Bilgiler	3
16.	Öğretmen	E	Matematik	14
17.	Öğretmen	K	Sosyal Bilgiler	6
18.	Öğretmen	E	Türkçe	3
19.	Öğretmen	E	Türkçe	7
20.	Öğretmen	K	Matematik	6

Tablo 1’de görüleceği üzere araştırmaya 3 müdür, 7 müdür yardımcısı, 10 öğretmen olmak üzere toplam 20 kişi katılmıştır. Katılımcıların 5’i kadın öğretmen, 3’ü kadın idareci; 7’si erkek idareci, 5’i erkek öğretmendir. Branşlara göre katılımcıların 5’i Sosyal Bilgiler, 4’ü Matematik, 3’ü Din Kültürü, 2’si Coğrafya-Rehberlik-Türkçe, 1’i Müzik-Fizik öğretmenliği yapmaktadır. Katılımcıların mesleki kıdemi ise en az 3, en fazla 41 yıldır. Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre dağılımı Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre oranı

Şekil 1’de görüleceği üzere, katılımcılar mesleki kıdemlerine göre 5 gruba ayrılmıştır. Katılımcılardan 6-9 yıl arasında mesleki deneyim sahibi olan 9 kişi bulunmaktadır. 10-15 yıl ve 15-25 yıl arasında mesleki deneyimi olan 8 kişi katılımcı bulunmaktadır.40 yıl üzerinde mesleki deneyimi bulunan bir katılımcı mevcuttur.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında nitel veri toplama araçlarından görüşme kullanılmıştır (Chritensen, Johnson ve Turner, 2015; Robson, 2015). İmam Hatip Ortaokullarında görev yapan yönetici ve öğretmenler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Görüşmeler katılımcıların uygun bulunduğu gün ve saatlerde, görev yaptıkları okullarda yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde katılımcılara gönüllü katılım formu imzalatılmıştır. Görüşme esnasında, yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan açık uçlu sorulara ilaveten -katılımcıların verdikleri cevaplara bağlı olarak-sonda ve devam soruları da sorulmuştur. Görüşme süreleri 15-45 dakika arasında değişmektedir.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır (Patton, 2002). Bu analiz yöntemi, gözlem ve görüşme gibi nitel veri toplama araçlarından elde edilen verilerin kod, kategori ve tema şeklinde verilere dayalı olarak düzenlenmesini içermektedir.

Bulgular

Bu kısımda, MEB 2023 Vizyonunda yer alan İmam Hatip Ortaokulları ile ilgili hedeflere ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerini içeren bulgulara yer verilmiştir.

1.1. Katılımcıların MEB 2023 Vizyonunda Yer Alan İmam Hatip Okulları ve Yükseköğretim Kurumları Arasında İş Birliğinin Artırılması Hedefi Hakkındaki Görüşleri

MEB 2023 vizyonunda yer alan İmam Hatip Okulları ve yükseköğretim kurumları arasında iş birliğinin artırılması hedefine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerini içeren bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Okulyöneticisi ve öğretmenlerin MEB 2023 vizyonunda yer alan İmam Hatip Okulları ve yükseköğretim kurumları arasında iş birliğinin artırılması hedefine ilişkin görüşleri

Katılımcılar tarafından ileri sürülen görüşler	Yönetici Katılımcılar	Branşları	Öğretmen Katılımcılar	Branşları	Toplam
1.Proje Geliştirilmeli	Y(1,2,3,4,6,7,9,10)	Y(1,2)-Mat. Y(3,6,7)-S.B. Y(4)-Cog. Y(9)-Mzk. Y(10)-Fzk.	Ö(11,13,14,15,16,17,18)	Ö(11)-D.K. Ö(13,14)-PDR. Ö(16,20)-Mat. Ö(15,17)-S.B.	8 Yönetici 7 Öğretmen 15 Katılımcı
2.Öğretmenlere seminer verilmeli	Y(1,2,3,6,7,8,9)	Y(1,2)-Mat. Y(3,6,7)-S.B. Y(8)-Cog. Y(5)-D.K. Y(9)-Mzk.	Ö(12,13,14,15,16,17,19)	Ö(12)-D.K. Ö(13,14)-PDR. Ö(16)-Mat. Ö(15,17)-S.B. Ö(19)-Trk.	7 Yönetici 7 Öğretmen 14 Katılımcı

3.Fakülte yapılımalı	ziyaretleri	Y(1,2,3,4,5,6,8,10)	Y(1,2)-Mat. Y(3,6)-S.B. Y(5)-D.K. Y(4,8)-Cog. Y(10)-Fzk.	Ö(11,13,14,16,17,18)	Ö(11)-D.K. Ö(13,14)-PDR Ö(16)-Mat. Ö(17)-S.B. Ö(18)-Trk.	8 Yönetici 6 Öğretmen 13 Katılımcı
4.Akademik yapılımalı	koçluk	Y(1,2,3,4,6,10)	Y(1,2)-Mat. (3,6)-S.B. Y(4)-Cog. Y(10)-Fzk.	Ö(11,13,14,15,16,17,20)	Ö(11)-D.K. Ö(13,14)-PDR Ö(16,20)-Mat. Ö(15,17)-S.B.	6 Yönetici 8 Öğretmen 13 Katılımcı
5.Prosedür belirlenmeli		Y(1,2,3,5,6,7,8,10)	Y(1,2)-Mat. Y(3,6,7)-S.B. Y(5)-D.K. Y(8)-Cog. Y(10)-Fzk.	Ö(11,12,13,14,15,16,17,18)	Ö(11,12)-D.K. Ö(13,14)-PDR. Ö(16,20)-Mat. Ö(15,17)-S.B. Ö(18)-Trk.	8 Yönetici 9 Öğretmen 17 Katılımcı

MEB 2023 vizyonunda yer alan İmam Hatip Okulları ve yükseköğretim kurumları arasında iş birliğinin artırılması hedefine ilişkin okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerinin verildiği Tablo 2 incelendiğinde, katılımcılar tarafından en fazla ifade edilen görüşün 'prosedür belirlenmeli' olduğu görülmektedir. Hem yöneticiler hem de öğretmenler MEB 2023 vizyonunu eğitim açısından olumlu değerlendirmekle birlikte bunun hangi alanlarda ve ne şekilde olacağına dair belirsizlik bulunduğu ve ne yapmaları gerektiğinden tam olarak emin olamadıkları için prosedür geliştirilmesi gerektiğini önermişlerdir. Prosedür geliştirilmesinin ardından katılımcıların en fazla dile getirdiği diğer konu ise 'proje geliştirilmesi'dir. Katılımcılara göre, yükseköğretim kurumları ve MEB İmam Hatip Okulları arasında yapılabilecek projeler, hem iş birliğinin artırılmasına katkı sağlayacak, hem de okul ve yükseköğretim kurumlarının prestijini olumlu yönde etkileyecektir. Bu sayede üniversitelerin Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarından habersiz bir şekilde bağımsız hareket etmemesi sağlanacaktır. Katılımcılar eğitim bir bütün olduğunu, ilkokul, ortaokul ve liselerde gerçekleştirilen eğitim yükseköğretim kurumlarından bağımsız olarak düşünülmemeyeceğini belirtmişlerdir. Çünkü üniversitelere öğrenci alt yapısını sağlayan kurumlar MEB'e bağlı okullardır. Yükseköğretim kurumları, staj ve uygulama derslerinde öğrencilerini millî eğitime bağlı okullara göndermektedir. Bu nedenle, iki farklı kademede kurumlar arasında iş birliğinin artırılması gereklidir. Katılımcılar tarafından iş birliğini artırmaya yönelik en fazla söylenen ifadelerden biri de 'öğretmenlere seminer verilmeli' fikridir. Eşit sayıda yönetici ve öğretmenin ifade ettiği bu görüşte, katılımcılar yükseköğretim kurumlarında akademisyenlerle iş birliği yapılmasının önemli olduğunu, onların okullara davet edilerek öğretmenlere seminer vermelerinin yararlı olacağını belirtmişlerdir. Bu görüşü 13 katılımcının ifade ettiği 'fakülte ziyaretlerinin yapılması' fikri takip etmektedir. Yönetici ve öğretmenler çift yönlü bir etkileşimin gerekliliğini vurgulamışlardır. Katılımcılar fakültelerden öğretim elemanlarının MEB okullarına gidip seminer vermeleri gerektiğini, MEB'ten de fakültelere öğretmen, yönetici hem de öğrenci ziyaretlerinin yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu şekilde öğrenciler bir sonraki öğrenim kademesi hakkında yaparak yaşayarak bilgi sahibi olacağı gibi meslek seçimlerinde de doğru yönlendirmeler için uygun imkânara sahip olmaları sağlanabilecektir. Bu konuda katılımcılar tarafından belirtilen diğer bir görüş ise 'akademik koçluk' yapılmasıdır. Yükseköğretim kurumlarında çalışan akademisyenlerin öncülüğünde MEB okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenler ile beraber öğrenim gören öğrencilere akademik koçluk yapılmalıdır. Katılımcılara göre, akademik koçluk ile proje geliştirilmesi ve proje yönetimi daha sağlıklı bir şekilde ilerleyecektir.

1.2. Katılımcıların MEB 2023 Vizyonunda Yer Alan İmam Hatip Okullarının Müfredat ve Ders Yapısının İyileştirilmesi Hedefi Hakkındaki Görüşleri

MEB 2023 vizyonunda yer alan İmam Hatip Okullarının müfredat ve ders yapısının iyileştirilmesi hedefine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşlerini içeren bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

MEB 2023 vizyonunda yer alan İmam Hatip Okullarının müfredat ve ders yapısının iyileştirilmesi hedefine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri

Katılımcılar tarafından ileri sürülen görüşler	Yönetici Katılımcılar	Branşları	Öğretmen Katılımcılar	Branşları	Toplam
1. Dil eğitiminin seçmeli olması	Y(3,4,5,6,7)	Y(3,6,7)-S.B. Y(4)-Cog. Y(5)-D.K.	Ö(11,13,14, 15,16,17,18)	Ö(11)-D.K. Ö(13,14)-PDR. Ö(16,20)-Mat. Ö(15,17)-S.B.	8 Yönetici 7 Öğretmen 15 Katılımcı
2. Kur'an-ı Kerim ağırlıklı müfredatın geliştirilmesi	Y(2,4,5,7)	Y(2)-Mat. Y(4)-Cog. Y(5)-D.K. Y(7)-S.B.	Ö(12,13,14, 15,16,17,19)	Ö(11,12)-D.K. Ö(15,17)-S.B. Ö(16)-Mat. Ö(18,19)-Trk.	4 Yönetici 7 Öğretmen 11 Katılımcı
3. Kültür eğitiminin, sosyal bilgiler, hayat bilgisi derslerinde verilmesi	Y(3,4,5,6,7)	Y(3,6,7)-S.B. Y(4)-Cog. Y(5)-D.K.	Ö(11,12,13, 14,15,17, 18,19)	Ö(11,12) -D.K. Ö(13,14)-PDR. Ö(15,17)-S.B. Ö(18,19)-Trk.	5 Yönetici 8 Öğretmen 13 Katılımcı
4. Adab-ı muaşeret dersinin konulması	Y(1,2,5, 6,7,9)	Y(1,2)-Mat. Y(5)-D.K. Y(6,7)-S.B. Y(9)-Mzk.	Ö(11,12,14, 15,16,17, 18,20)	Ö(11,12)- D.K. Ö(14)-PDR. Ö(15,17)-S.B. Ö(16,20)-Mat. Ö(18)-Trk.	6 Yönetici 8 Öğretmen 14 Katılımcı
5. Aynı konuları içeren dersler birleştirilmesi	Y(1,2,3, 4,5,6,10)	Y(1,2)-Mat. Y(3,6)-S.B. Y(4)-Cog. Y(5)-D.K. Y(10)-Fzk.	Ö(11,12,13, 14,15,16, 17,18)	Ö(11,12)- D.K. Ö(13,14)- PDR Ö(15,17)-S.B. Ö(16)- Mat. Ö(18)-Trk.	7 Yönetici 8 Öğretmen 15 Katılımcı
6. Ders yükünün azaltılması	Y(1,2,3, 4,7,8,9)	Y(1,2)-Mat. Y(3,7)- S.B. Y(4,8)-Cog. Y(9)-Mzk.	Ö(11,12,13, 14,15,16, 17,18)	Ö(11,12)- D.K. Ö(13,14)- PDR Ö(15,17)-S.B. Ö(16)- Mat. Ö(18)-Trk.	7 Yönetici 8 Öğretmen 15 Katılımcı
7. 5. sınıf ders saatlerinin azaltılması, 4-5 saat teorik, 2-3 saat atölye eğitimi olması	Y(3,4,5, 6,8,10)	Y(3,6)-S.B. Y(4,8)-Cog. Y(5)-D.K. Y(10)-Fzk.	Ö(12,13,14, 15,17,18, 19,20)	Ö(12)-D.K. Ö(13,14)- PDR. Ö(15,17)-S.B. Ö(18,19)-Trk. Ö(20)-Mat.	6 Yönetici 8 Öğretmen 14 Katılımcı
8. Bu okulların kendi içinde ikiye ayrılması	Y(1,2,3, 5,6,8)	Y(1,2)-Mat. Y(3,6)-S.B. Y(5)-D.K. Y(8)-Cog.	Ö(13,16, 18,19,20)	Ö(13)-PDR 16,20)-Mat. Ö(18,19)-Trk.	6 Yönetici 5 Öğretmen 11 Katılımcı
9. Öğrenci sayısının 500'ü geçmemesi	Y(1,4,5,6, 8,9,10)	Y(1)-Mat. Y(4,8)-Cog. Y(5)-D.K. Y(6)-S.B. Y(9)-Mzk. Y(10)-Fzk.	Ö(11,13,14, 15,16,20)	Ö(11)-D.K. Ö(13,14)-PDR. Ö(16,20)-Mat. Ö(15,17)-S.B. Ö(18)-Trk.	7 Yönetici 9 Öğretmen 16 Katılımcı
10. İmam Hatip	Y(2,3,4,10)	Y(2)-Mat.	Ö(12,13,16,	Ö(12)-D.K.	4 Yönetici

okullarına öğrenci seçme hakkı tanınması		Y(3)-S.B. Y(4)-Cog. Y(10)-Fzk.	17,20)	Ö(13)-PDR. Ö(16,20)- Mat. Ö(17)-S.B.	6 Öğretmen 10 Katılımcı
11. Okullar büyük bina olarak tasarlanmaması, öğrencinin kendini gerçekleştirebileceği alan bulunması	Y(4,5,6,8)	Y(4,8)-Cog. Y(5)-D.K. Y(6)-S.B.	Ö(11,16, 18,20)	Ö(11) -D.K. Ö(16,20)-Mat. Ö(18)-Trk.	4 Yönetici 4 Öğretmen 8 Katılımcı
12.Öğrenciye göreLGS'ye yönelik müfredat tasarlanması	Y(1,3,4, 5,7,8)	Y(1)-Mat Y(4,8)-Cog. Y(5)-D.K. Y(3,7)-S.B.	Ö(11,13, 14,15, 16,17,20)	Ö(11) -D.K. Ö(13,14)-PDR. Ö(16,20)-Mat. Ö(15,17)-S.B.	6 Yönetici 8 Öğretmen 14 Katılımcı
13.Ders kitaplarının bölge ve il bazlı hazırlanması	Y(2,3,4,5,7)	Y(2)-Mat. Y(3,7)-S.B. Y(4)-Cog. Y(5)-D.K.	Ö(12,13,14 15,16,17,19)	Ö(11,12)-D.K. Ö(15,17)-S.B. Ö(16)-Mat Ö(18,19)-Trk.	5 Yönetici 7 Öğretmen 12 Katılımcı

1.3. Katılımcıların MEB 2023 Vizyonunda Yer Alan Dil Yeterliliklerinin Geliştirilmesi Hedefi Hakkındaki Görüşleri

MEB 2023 vizyonunda yer alan dil yeterliliklerinin geliştirilmesi hedefine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

MEB 2023 vizyonunda yer alan dil yeterliliklerinin geliştirilmesi hedefine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri

Katılımcılar tarafından ileri sürülen görüşler	Yönetici Katılımcılar	Branşları	Öğretmen Katılımcılar	Branşları	Toplam
1.Arapça ve İngilizcenin seçmeli olması	Y(2,3,4,5, 6,7,8,9)	Y(2)-Mat. Y(3,6,7)-S.B. Y(4,8)-Cog. Y(5)-D.K. Y(9)-Mzk.	Ö(11,12,13, 14,15,16, 17,18,19)	Ö(11,12)-D.K. Ö(13,14)-PDR. Ö(16,)-Mat. Ö(15,17)-S.B. Ö(18,19)-Trk.	8 Yönetici 9 Öğretmen 17 Katılımcı
2.Dil derslerinin saatinin artırılması	Y(2,3,4,5, 6,7,8,9)	Y(2)-Mat. Y(3,6,7)-S.B. Y(4,8)-Cog. Y(5)-D.K. Y(9)-Mzk.	Ö(11,12,13, 14,15,16, 17,18,19)	Ö(11,12)-D.K. Ö(13,14)-PDR. Ö(16,)-Mat. Ö(15,17)-S.B. Ö(18,19)-Trk.	8 Yönetici 9 Öğretmen 17 Katılımcı
3.Yabancı öğretmenlerin getirilmesi	Y(1,2,3,7,10)	Y(1,2)-Mat. Y(3,7)-S.B. Y(10)-Fzk.	Ö(11,12,15, 16,19,20)	Ö(11,12)-D.K. Ö(15)-S.B. Ö(16,20)-Mat. Ö(19)-Trk.	5 Yönetici 6 Öğretmen 11 Katılımcı
4. Yaz veya kış okulları uygulamasının yapılması	Y(1,2,3,5, 6,7,9,10)	Y(1,2)-Mat. Y(3,6,7)-S.B.	Ö(11,12,13, 14,16,17,19)	Ö(11,12)-D.K. Ö(13,14)-PDR.	9 Yönetici 7 Öğretmen

			Y(5)-D.K. Y(9)-Mzk. Y(10)-Fzk.	Ö(16)-Mat. Ö(19)-Trk. Ö(17)-S.B.	16 Katılımcı
5.Turistik yer ve müzelerde öğrencilerin yabancılarla etkileşime girmesi	Y(1,2,3,4,5,6,8,10)	Y(1,2)-Mat. Y(3,6)-S.B. Y(5)-D.K. Y(4,8)-Cog. Y(10)-Fzk.	Ö(11,13,14,16,17,18,20)	Ö(11)-D.K. Ö(13,14)-PDR. Ö(16-20)-Mat. Ö(17)-S.B. Ö(18)-Trk.	8 Yönetici 7 Öğretmen 14 Katılımcı
6.Okulda bir günün Arapça-İngilizce günü olması ve o gün Türkçe konuşulmaması	Y(2,3,6,7,8,9,10)	Y(2)-Mat. Y(3,6,7)-S.B. Y(8)-Cog. Y(9)-Mzk. Y(10)-Fzk.	Ö(12,13,14,15,16,17)	Ö(12)-D.K. Ö(13,14)-PDR Ö(15,17)-S.B. Ö(16)-Mat.	7 Yönetici 6 Öğretmen 13 Katılımcı
7.Proje sınıfları oluşturulması, öğrenci sayısının azaltılması	Y(1,2,3,4,6,7,8,10)	Y(1,2)-Mat. Y(3,6,7)-S.B. Y(4,8)-Cog. Y(10)-Fzk.	Ö(11,13,14,15,16,17)	Ö(11)-D.K. Ö(13,14)-PDR. Ö(16)-Mat. Ö(15,17)-S.B.	8 Yönetici 6 Öğretmen 14 Katılımcı
8.Başarının not ile değerlendirilmemesi, sadece devam durumuna bakılması, öğrencinin süreç içerisinde gözlenmesi	Y(3,4,7,8,10)	Y(3,7)-S.B. Y(4,8)-Cog. Y(10)-Fzk.	Ö(13,14,15,17,18,19)	Ö(13,14)-PDR. Ö(15,17)-S.B. Ö(18,19)-Trk.	5 Yönetici 6 Öğretmen 11 Katılımcı
9.Materyallerin tasarlanması	Y(4,5,8,6,7,9,10)	Y(4,8)Cog. Y(5)-D.K. Y(6,7)-S.B. Y(9)-Mzk. Y(10)-Fzk.	Ö(11,12,13,14,15,17)	Ö(11,12)-D.K. Ö(13,14)-PDR. Ö(15,17)-S.B.	7 Yönetici 7 Öğretmen 14 Katılımcı
10.Yabancı dilde müzik dinletilmesi, bilgisayar destekli oyunlar geliştirilmesi	Y(1,2,3,5,7,8,10)	Y(1,2)-Mat. Y(3,7)-S.B. Y(5)-D.K. Y(8)-Cog. Y(10)-Fzk.	Ö(11,12,13,14,16,17,18,19)	Ö(11,12)-D.K. Ö(13,14)-PDR. Ö(16)-Mat. Ö(17)-S.B. Ö(18,19)-Trk.	7 Yönetici 8 Öğretmen 15 Katılımcı
11.Yabancı dil derslerinin konuşma ağırlıklı olması	Y(1,2,4,5,6,8,9,10)	Y(1,2)-Mat. Y(4,8)-Cog. Y(5)-D.K. Y(6)-S.B. Y(9)-Mzk. Y(10)-Fzk.	Ö(11,12,13,14,15,16,17,18,19,20)	Ö(11,12)-D.K. Ö(13,14)-PDR Ö(16,20)-Mat. Ö(15,17)-S.B. Ö(18,19)-Trk.	8 Yönetici 10 Öğretmen 18 Katılımcı

MEB 2023 vizyonunda yer alan İmam Hatip Okullarının müfredat ders yapısının iyileştirilmesi hedefine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerini içeren Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların müfredat ve ders yapısıyla ilgili olarak en çok dile getirdikleri düşüncelerin başında ‘öğrenci sayısının 500’ü geçmemesi’ gelmektedir. Katılımcılar, öğrenci sayısının fazla olmasının okul ve sınıf ikliminin oluşturulmasını ve müfredatın işlenmesini zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Bu duruma yönelik çözüm önerisi olarak da okullara kontenjan konulması ve okul mevcudunun 500’ü geçmemesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca 4 yönetici ve 6 öğretmen olmak üzere toplam 10 katılımcının ifade ettiği ‘İmam Hatip Okullarına öğrenci seçme hakkı tanınması’ görüşü okulların kontenjanı olması görüşünü desteklemektedir. Bu okullarda görev yapan yönetici ve idareciler Fen, Anadolu ve Sosyal Bilimler liselerinde olduğu gibi kendi öğrencilerini kendileri seçmek istediklerini, bunun okul başarısını

artıracağını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan katılımcıların çoğu 'bu okulların kendi içinde ikiye ayrılmalı' görüşünü dile getirmişlerdir. Katılımcılar, okulların üniversiteye veya diyanete öğrenci yetiştirecek şekilde ikiye ayrılmasının ve bu okullara ihtiyaç analizi yapılarak öğrenci alınmasının ve müfredatın da buna göre belirlenmesinin isabetli bir karar olacağını belirtmişlerdir. Katılımcılar, 'Okullar büyük bina olarak tasarlanmamalı, öğrencinin kendini gerçekleştirebileceği alan bulunmalı' görüşünü ileri sürerek, okulların mimari yapısı ve fiziki imkanları ile öğrencinin başarısını destekleyecek, kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak ve kendilerini gerçekleştirme alanları bulunduracak şekilde dizayn edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

5 yönetici ve 8 öğretmen olmak üzere toplam 13 katılımcı, 'kültür eğitiminin Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi derslerinde verilmeli' görüşünü dile getirmiştir. Özellikle Din Kültürü ve Sosyal Bilgiler branşında olan idareci ve öğretmenler, Din Kültürü derslerinde dinin özünün verilmesi gerektiğini, din eğitiminde kültür eğitiminin olamayacağını, ders adında geçen kültür eğitimi kısmının Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi derslerinde verilmesinin daha yararlı olacağını belirtmişlerdir. Katılımcılar, 'Aynı konuları içeren derslerin birleştirilmesi', 'Ders yükünün azaltılması' ve 'Özellikle 5. sınıf ders saatlerinin azaltılması, 4-5 saat teorik, 2-3 saat atölye eğitimi olması' gerektiği görüşünü dile getirmişlerdir. Katılımcılar, özellikle Sosyal Bilgiler ve Din Kültürü derslerinde müfredat içeriğinin çok yoğun olduğunu, müfredatı yetiştirmekte zorlandıklarını ve müfredat yoğunluğuna rağmen özellikle Sosyal Bilgiler dersi için verilen sürenin az olduğunu ifade etmişlerdir. Farklı branş öğretmenleri de özellikle adı geçen iki alandaki öğretmenlerin durumdan memnun olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcılar, din eğitimi ile ilgili birbirini tekrar eden derslerin birleştirilmesi ve konuların azaltılması ile birlikte derslerin bir kısmının teorik olarak işlenmesinin ardından uygulama olarak haftada en azından 2-3 saat atölye eğitiminin yapılması gerektiğini önermişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin ve yöneticilerin bir kısmı da İmam Hatip Ortaokullarında müfredat ve ders yapısının 'Kur'an-ı Kerim ağırlıklı olması' gerektiği görüşünü dile getirmişlerdir. Katılımcılar, 'öğrenciye göre LGS'ye yönelik müfredat tasarlanması' fikri kapsamında, müfredat tasarlamadan önce öğrenci ihtiyaçlarının dikkate alınması gerektiğini bunun için ihtiyaç analizinin yapılmasının yerinde olacağını belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ders kitaplarının 'bölgesel ve il bazlı hazırlanması' gerektiği düşüncesini ifade etmişlerdir. Katılımcılar, bölgenin sosyo-ekonomik durumunun, ihtiyaçlarının ve öğrencilerin yaşadıkları çevrenin koşullarının dikkate alınmasının başarıyı artıracığı, aynı zamanda bölgesel farklılıkları da en aza indireceğini belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar, İmam Hatip Okullarında görev yapan öğretmenler ile Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesindeki akademisyenlerin hazırladıkları ortak çalışma kitabını derslerinde kullandıklarını ve bunun başarıyı artırdığını gözlemlediklerini ifade etmişlerdir.

Müfredatta yer alan dil dersleriyle ilgili olarak katılımcılar 'dil eğitiminin seçmeli olması' gerektiği fikrini ileri sürmüştür. Katılımcılar, isteyen ve başarılı öğrencilere dil eğitiminin verilmesinin doğru olacağını, dil eğitiminin zorunlu bir şekilde verilmesinin ise doğru olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcılar, öğrencilerin özellikle Arapça dersinde zorlandıklarını ve bu nedenle bu dersi sevmediklerini ve motivasyonlarının düşük olduğunu ifade etmişlerdir.

Müfredatın iyileştirmesine yönelik dile getirilen görüşler arasında en fazla katılımın sağlandığı görüş 'Adab-ı muâşeret dersi konulması' fikridir. Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticiler, bazı öğrencilerin ortak alan davranışları konusunda temel sıkıntılar yaşadığını, müfredata eklenecek böyle bir dersin bu sorunları aşma konusunda yardımcı olabileceğini belirtmişlerdir.

1.4. Katılımcıların MEB 2023 Vizyonunda Yer Alan İyi Örnekler Paylaşımının Artırılması Hedefi Hakkındaki Görüşleri

MEB 2023 vizyonunda yer alan iyi örnekler paylaşımının artırılması hedefine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerini içeren bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

MEB 2023 vizyonunda yer alan iyi örnekler paylaşımının artırılması hedefine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri

Katılımcılar tarafından ileri sürülen görüşler	Yönetici Katılımcılar	Branşları	Öğretmen Katılımcılar	Branşları	Toplam
1.Öğretmen-öğrenci etkileşimi artırılmalı	Y(1,3,4,5,6,7,8,10)	Y(1)-Mat. Y(3,6,7)-S.B. Y(4,8)-Cog. Y(5)-D.K. Y(10)-Fzk.	Ö(11,13,14,15,16,17,18,19)	Ö(11)-D.K. Ö(13,14)-PDR. Ö(16)-Mat. Ö(15,17)-S.B. Ö(19)-Trk.	8 Yönetici 8 Öğretmen 16 Katılımcı
2.Mesleki yönlendirme yapılmalı	Y(3,6,7,8,9,10)	Y(3,6,7)-S.B. Y(8)-Cog. Y(9)-Mzk. Y(10)-Fzk.	Ö(11,12,13,14,15,17,18,19)	Ö(11,12)-D.K. Ö(13,14)-PDR. Ö(15,17)-S.B. Ö(18,19)-Trk.	6 Yönetici 8 Öğretmen 14 Katılımcı
3.Kariyer günleri yapılmalı	Y(1,2,3,4,6,8,10)	Y(1,2)-Mat. (3,6)-S.B. Y(4,8)-Cog. Y(10)-Fzk.	Ö(11,13,14,16,17,19)	Ö(11)-D.K. Ö(13,14)-PDR Ö(16)-Mat. Ö(17)-S.B. Ö(19)-Trk.	7 Yönetici 6 Öğretmen 13 Katılımcı
4.Kurumlararası ve uluslararası iş birliği yapılmalı	Y(1,2,3,4,6,10)	Y(1,2)-Mat. (3,6)-S.B. Y(4)-Cog. Y(10)-Fzk.	Ö(14,15,16,17,20)	Ö(14)-PDR Ö(16,20)-Mat. Ö(15,17)-S.B.	6 Yönetici 5 Öğretmen 11 Katılımcı
5.Veliler ve sivil toplum kuruluşları ile iş birliği yapılmalı	Tüm Yöneticiler	Mat., S.B., D.K., Cog., Mzk, Fzk.	Tüm Öğretmenler	Mat., S.B., D.K., Cog., Mzk, Fzk. Trk., PDR.	10 Yönetici 10 Öğretmen 20 Katılımcı
6.Görsel sunumlar zenginleştirilmeli, sanat ve tiyatro sürece dahil edilmeli	Y(3,4,6,7,8,9)	Y(3,6,7)-S.B. Y(4,8)-Cog. Y(9)-Mzk.	Ö(11,12,13,14,15,16,17,18,19,20)	Ö(11,12)-D.K. Ö(13,14)-PDR. Ö(15,17)-S.B. Ö(18,19)-Trk. Ö(16,20)-Mat	6 Yönetici 10 Öğretmen 16 Katılımcı
7.Ödüllendirme mekanizması geliştirilmeli	Y(2,3,4,6,7,10)	Y(2)-Mat. Y(6,7)-S.B. Y(8)-Cog. Y(10)-Fzk.	Ö(13,14,15,17,19,20)	Ö(13,14)-PDR. Ö(15,17)-S.B. Ö(19)-Trk. Ö(20)-Mat.	6 Yönetici 6 Öğretmen 12 Katılımcı
8. Toplumsal normlara aykırı olmayan bir fenomen oluşturulmalı	Y(3,5,7)	Y(3,7)-S.B. Y(5)-D.K.	Ö(11,12,14,17,18)	Ö(11,12)-D.K. Ö(14)-PDR. Ö(17)-S.B. Ö(18)-Trk.	3 Yönetici 5 Öğretmen 8 Katılımcı

Çalışmaya katılan İmam Hatip Ortaokullarında görev yapan idareci ve öğretmenler, MEB 2023 vizyonunda yer alan iyi örnekler paylaşımının artırılması hedefinin faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Tablo 5 incelendiğinde eşit sayıda öğretmen ve yönetici 'öğretmen-öğrenci etkileşimi artırılmalı' fikrini belirttikleri görülmektedir. Katılımcılara göre, bu durum MEB 2023 vizyonunda yer alan iyi örnekler paylaşımının artırılması hedefine olumlu katkı sağlayacaktır. 'Mesleki yönlendirme yapılmalı' görüşünü dile getiren yönetici ve öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin çok yüksek olmaması dikkate alındığında, kendilerinin kariyer planlamalarına yardımcı olması açısından mesleki yönlendirme yapılmasını istedikleri söylenebilir.

'Kariyer günleri yapılması' görüşünü belirten öğretmen ve yöneticiler, İmam Hatip Okullarından mezun olup iyi bir yere gelmiş kişilerin (doktor, akademisyen, siyasetçi, sanatçı vb.) veya alanında uzman kişilerin mezun oldukları okullara giderek seminer vermelerinin öğrencileri umutlandıracağı ve iyi örnek teşkil edeceğini belirtmişlerdir.

Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticiler, 'kurumlararası ve uluslararası iş birliği yapılmalı' fikrini ileri sürerek, farklı düzeydeki okullar ve yurtdışındaki eğitim kurumları arasında iş birliği yapılmasının ve ortak yarışmalara katılımın desteklenmesinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Yönetici ve öğretmen tüm katılımcılar, 'Veliler ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliği yapılmalı' görüşünü dile getirmişlerdir. Öğretmen ve yöneticilerin okul-aile birliği ve yerel-ulusal sivil toplum kuruluşları ile iş birliğinin artırılmasını önemsedikleri, yakından uzağa ilkesi kapsamında uluslararası iş birliklerinin yapılmasının önemli olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır.

Çalışmaya katılan yöneticilerden sadece sözel branşta olanlar (Sosyal Bilgiler, Coğrafya ve Müzik), sayısal-sözel branş fark etmeksizin öğretmen katılımcıların ise tamamı 'Görsel sunumlar zenginleştirilmeli, sanat ve tiyatro sürece dâhil edilmeli' görüşünü dile getirmişlerdir. Öğretmenlik yapan katılımcıların anlatımın görsel ve sanatsal faaliyetlerle desteklenmesinin öğretimi kolaylaştırdığı ve öğrenilen bilgilerin uzun süreli hafızada kalıcılığı sağladığı düşündükleri anlaşılmaktadır. 'Ödüllendirme mekanizması geliştirilmeli' fikrini ileri süren katılımcılar, iyi örnekler paylaşımı yapan öğretmenlere hizmet içi puan verilmesi ve başarı belgelerinin artırılmasını önermişlerdir. Az sayıda katılımcı ise, 'toplumsal normlara aykırı olmayan bir fenomen oluşturulmalı' fikrini ileri sürerek, toplumsal normlara aykırı davranışlara yasal yasak getirilmesi gerektiğini, aile ve okulun aldığı tedbirlere rağmen öğrencilerin sosyal medya kanallarından olumsuz etkilenebildiklerini belirtmişlerdir.

1.5. Katılımcıların MEB 2023 Vizyonunda Yer Alan Okullar Arası Başarı Farkının Azaltılması Hedefi Hakkındaki Görüşleri

Okul yöneticisi ve öğretmenlerin MEB 2023 vizyonunda yer alan okullar arası başarı farkının azaltılması hedefine ilişkin görüşlerini içeren bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

MEB 2023 vizyonunda yer alan okullar arası başarı farkının azaltılması hedefine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri

Katılımcılar tarafından ileri sürülen görüşler	Yönetici Katılımcılar	Branşları	Öğretmen Katılımcılar	Branşları	Toplam
1. Fiziki imkân ve öğretici kadrolarının nitelik ve niceliğinin artırılması	Yönetici ¹ (1,3,5,6,7,8,9)	Y(1)-Mat. Y(3,6,7)-S.B. Y(5)-D.K. Y(8)-Cog. Y(9)-Mzk.	Öğretmen 11,12,13,14, 15,17,19,20	Ö (11,12)-D.K. Ö (13,14)-PDR. Ö(15,17)-S.B. Ö(19)-Trk. Ö(20)-Mat.	7 Yönetici 8 Öğretmen 15 Katılımcı
2.Türk okul mimarisi geliştirilmesi	Y(5,6,7,8,9)	Y(8)-Cog. Y(5)- D.K. Y(6,7)-S.B. Y(9)-Mzk.	Ö(11,12,15, 17)	Ö(12)- D.K. Ö(15)-S.B.	4 Yönetici 2 Öğretmen 6 Katılımcı
3.Öğretimde daha fazla etkinlik yapılması	Y(1,2,3, 7,10)	Y(1,2)-Mat. Y(3,7)-S.B. Y(10)-Fzk.	Ö(13,14,15, 16,17,19,20)	Ö(13,14)-PDR Ö(15,17)- S.B. Ö(16,20)-Mat. Ö(19)-Trk.	5 Yönetici 7 Öğretmen 12 Katılımcı
4.Ekonomik program belirlenmesi	Y(1,2,5,6, 7,8,10)	Y(1,2)-Mat. Y(5)-D.K.	Ö(13,16, 17,20)	Ö(13)-PDR. Ö(16,20)-Mat.	7 Yönetici 4 Öğretmen

¹Yönetici (Y), Öğretmen (Ö), Sosyal Bilgiler (S.B.), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (D.K.), Matematik (Mat), Müzik (Mzk), Fizik (Fzk), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (PDR), Türkçe (Trk), Coğrafya (Cog) olarak kısaltılmıştır.

		Y(6,7)-S.B. Y(10)-Fzk.		Ö(17)-S.B.	11 Katılımcı
5.Veli ve öğrencilerin bilinçlendirilmesi için aile eğitimi kursları yapılması	Y(1,3,4,5,6,7,8,9)	Y(1)-Mat. Y(3,6,7)-S.B. Y(4,8)-Cog. Y(5)-D.K. Y(9)-Mzk.	Ö(12,13,14,15,16,17,18,19)	Ö(12)-D.K. Ö(13,14)- PDR. Ö(15,17)-S.B. Ö(16)-Mat. Ö(18,19)-Trk.	8 Yönetici 8 Öğretmen 16 Katılımcı
6.Kurum kültürü geliştirilmesi	Y(2,3,4,5,6,7,8,9)	Y(2)-Mat. Y(3,6,7)-S.B. Y(4,8)-Cog. Y(5)-D.K. Y(9)-Mzk.	Ö(11,12,13,14,15,16,17,18,19)	Ö(11,12)-D.K. Ö(13,14)- PDR. Ö(15,17)-S.B. Ö(16)-Mat. Ö(18,19)-Trk.	8 Yönetici 9 Öğretmen 17 Katılımcı
7.Proje okulu ve %10'luk dilimin kalkması	Y(1,2,4,7,10)	Y(1,2)-Mat. Y(4)-Cog. Y(7)-S.B. Y(10)-Fzk.	Ö(12,13,14,16,17,18,20)	Ö(12)-D.K. Ö(13,14)-PDR. Ö(17)-S.B. Ö(18)-Trk. Ö(16,20)-Mat.	5 Yönetici 7 Öğretmen 12 Katılımcı
8.Proje okullarının yaygınlaştırılması	Y(1,2,8,10)	Y(1,2)-Mat. Y(8)-Cog. Y(10)-Fzk.	Ö(13,14,16,18,20)	Ö(13,14)-PDR. Ö(18)-Trk. Ö(16,20)-Mat.	4 Yönetici 5 Öğretmen 9 Katılımcı
9.Okulların kontenjanının olması	Y(1,3,5,7,8,9,10)	Y(2)-Mat. Y(3,6,7)-S.B. Y(8)-Cog. Y(5)-D.K. Y(9)-Mzk. Y(10)-Fzk.	Ö(11,12,13,14,15,16,17,18,19)	Ö(11,12)-D.K. Ö(13,14)- PDR. Ö(15,17)-S.B. Ö(16)-Mat. Ö(18,19)-Trk.	8 Yönetici 9 Öğretmen 17 Katılımcı
10.Meslekte liyakat şartının aranması	Y(3,5,8,9)	Y(3)-S.B. Y(5)-D.K. Y(8)-Cog. Y(9)-Mzk.	Ö(11,12,14,15,17,19,20)	Ö(11,12)-D.K. Ö(14)- PDR. Ö(15,17)-S.B. Ö(19)-Trk. Ö(20)-Mat.	4 Yönetici 7 Öğretmen 11 Katılımcı
11.Sınavlar kaldırılması	Y(3,4,5,7,9)	Y(3,7)-S.B. Y(4)-Cog. Y(5)-D.K. Y(9)-Mzk.	Ö(11,12,13,17,19)	Ö(11,12)-D.K. Ö(13)-PDR. Ö(17)-S.B. Ö(19)-Trk.	5 Yönetici 5 Öğretmen 10 Katılımcı
12.Karma eğitim yaygınlaştırılması	Y(9)	Müzik	Ö(14,17,18)	Ö(14)-PDR Ö(17)-S.B. Ö(18)-Trk.	1 Yönetici 3 Öğretmen 4 Katılımcı

Çalışmaya katılan öğretmenler genel olarak İmam Hatip Ortaokullarının diğer okullardan daha başarılı olduğunu dile getirmiştir. Buna gerekçe olarak okulun fiziki imkânlarını, öğretici kadrolarının yeterliliğini ve öğretimde daha fazla etkinlik yapılmasını göstermişlerdir. Okullar arasında başarı farkının azaltılması hedefine ilişkin bazı öğretmenler bunun mümkün olabileceğini belirtirken, bazıları karamsar bir yaklaşımla başarı seviyesi düşük okulları göz önünde bulundurarak bunun imkânsız bir hedef olduğunu ifade etmişlerdir.

MEB 2023 vizyonunda yer alan okullar arası başarı farkının azaltılması hedefine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin sunulduğu Tablo 6 incelendiğinde, yönetici ve öğretmenlerin en fazla 1,3,5,9'da yer alan görüşleri ileri sürdükleri görülmüştür. Branşı Müzik öğretmeni olan bir kadın yönetici ve branşları Sosyal Bilgiler, Rehberlik ve Türkçe olan 3 öğretmen olmak üzere toplam 4 kişi karma eğitimin başarıyı artırdığı görüşünü dile getirmişlerdir. Karma eğitimin başarıyı artırdığı görüşünde olan öğretmenlerin tamamının cinsiyeti kadındır. Bu görüşün daha az söylenmesinde görüşme yapılan okulların İmam Hatip Okulları olmasının, erkek öğretmenlerin bu konuda daha farklı düşünmeleri veya çekimser kalmayı tercih etmelerinin etkili olduğu söylenebilir. 11 katılımcı 'meslekte liyakat şartının aranması' fikrini belirtmiştir. Bu fikri özellikle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Matematik ve Fizik branşlarında olan yönetici ve öğretmenler ifade etmiştir. Bu katılımcılar, öğretmenlerin izlenip değerlendirilmesi gerektiğini de vurgulamışlardır. 20 katılımcının yarısının dile getirdiği 'sınavların kaldırılmasının başarıyı artıracak' görüşü ağırlıklı olarak Sosyal Bilgiler, Coğrafya, Din Kültürü, Türkçe olmak üzere sözel branşlardaki katılımcılardan gelmiştir. 17 katılımcı 'kurum kültürünün oluşturulması' ve 'okulların kontenjanı olması' fikrini ileri sürmüştür. Bu görüş hem Sosyal Bilgiler, Coğrafya gibi sözel alanlardan hem de Matematik ve Fizik gibi sayısal branş öğretmen ve yöneticileri tarafından dile getirilmiştir. Öğrenci sayısının bir okulda en fazla 500 öğrenci olması ve bu sayıyı aşmaması gerektiği de katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. 'Proje okulu ve %10'luk dilim kalkmalı' görüşü ise genellikle proje yapma olanağı daha fazla olan Matematik ve Fizik gibi sayısal alanlar tarafından belirtilmiştir. 16 katılımcı, 'veli ve öğrencilerin bilinçlendirilmesi için aile eğitimi kursları yapılması' görüşünü dile getirmiştir. 4 idareci ve 2 öğretmenin dile getirdiği 'Türk okul mimarisi geliştirilmeli fikri kapsamında, Türk ilköğretim okullarının belli bir mimari yapıda tasarlanması, dışarıdan bakıldığında yapının hem bir okul olduğunu göstermesi hem de Türk mimarisini yansıtmaya çalışması gerektiği vurgulanmıştır. Katılımcılar, okullarda yemekhanenin alt katlarda olması gibi tasarlanmasından ziyade daha ferah olan teras katlarda olması, kütüphanenin kolay ulaşılır ve ilgi çekici şekilde tasarlanması, sınıfların öğrenci potansiyeline göre genişlik ve yüksekliğinin ayarlanması (Osmanlı döneminde bazı kurumlar belli sayıda öğrencinin 1 saat ders süresince ihtiyacı olacak oksijeni barındıracak şekilde yüksek tavanlı yapılması gibi) ve öğrencilerin vakit geçirebileceği doğal alanların bulunması gerektiğini belirtmişlerdir. 'Öğretimde etkinlik sayısının artırılması' fikri ise ağırlıklı olarak sayısal branşlardaki katılımcılardan gelmekle birlikte Sosyal Bilgiler gibi sözel branşlardaki katılımcılar tarafından da ifade edilmiştir. Öğretmen ve idareciler okulların fiziki donanımının ve öğretici kadrosunun nitelik ve niceliğinin artırılmasının başarıyı artıracak olduğunu belirtmişlerdir. 'Ekonomik programın belirlenmesi' görüşünü öğretmenlerden çok idareciler, 'öğretimde etkinliklerin artırılması' gerektiğini ise idarecilerden çok öğretmenler dile getirmiştir. Ekonomik planının yapılması gerektiğini savunan katılımcılar, devletin ortaokullara bütçe ayırması gerektiğini, öğrenci başına ödenek veya ailelerden aidat alınmasının yasallaşması ve çocuk sayısına göre devletin ailelerden vergi alması gerektiğini ifade etmişlerdir

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

MEB 2023 Vizyonu'nun İmam Hatip Okulları ile ilgili hedeflerine ilişkin gerçekleştirilen bu çalışmada, katılımcıların ilgili hedeflerin uygulanabilirliğine ilişkin görüş ve önerileri ortaya konmuştur. Çalışmada, MEB 2023 vizyonunda yer alan İmam Hatip Ortaokulları ile yükseköğretim kurumları arasında iş birliğinin artırılması konusunda açık, şeffaf ve uygulanabilir bir prosedür eksikliği olduğu saptanmıştır. Yükseköğretim kurumlarında bu iş birliğinin artırılması aşamasında hangi kurum ve kişilerin yetkili olacağı, ne şekilde bir iş birliği yapılacağı, kimlerin görev alacağı, düzenlemelerin ne şekilde olacağı konularında yeterli bir açıklamanın mevcut olmadığı belirlenmiştir. MEB 2023 vizyonunda yer alan iyi örnekler paylaşımının artırılması hedefi, bu araştırmanın katılımcılarının tamamı tarafından gerekli ve önemli bulunmuştur. Ayrıca MEB 2023 vizyonunun uzun vadeli bir hedef yerine, üç yıllık bir süreci kapsayan belge niteliğinde olmasından dolayı vizyonların uzun vadeli planları içeren yapıda tasarlanması eğitim politikalarının gerçekçi ve sistematik bir şekilde sürdürülebilmesi açısından önem taşımaktadır. Vizyon belgelerinin, eğitimde 5, 10, 20, 30, 40-50 yıllık

planlamalar şeklinde hazırlanması eğitim sistemine olan güveni artırmasının yanı sıra yetiştirilmek istenen insan profiline de sağlam zeminde olmasını mümkün kılacaktır. 2023 MEB vizyonunun ana ögesinin birey ve onun bütünsel gelişimi olduğu dikkate alındığında 3 yıllık bir plan yerine uzun vadeli gelişim odaklı hazırlanması önerilmektedir.

Bu araştırmada katılımcılar, MEB 2023 vizyonunda yer alan 'İmam Hatip Ortaokulları ile yükseköğretim kurumları arasında iş birlikleri artırılacak' hedefiyle ilgili olarak hangi alanda ve ne şekilde iş birliği olacağına ilişkin prosedür belirlenmesi gerektiğini, MEB ve yükseköğretimin bu konuda iş birliği içinde çalışmasının yerinde olacağını, iş birliğinin sadece İlahiyat Fakülteleriyle sınırlı kalmaması gerektiğini, fakülteler tarafından verilecek akademik danışmanlığın gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar, 'İmam Hatip Okullarının müfredat, ders yapısı ve dil yeterlilikleri iyileştirilecek' hedefine ilişkin olarak Arapça'nın zorunlu ve gramer ağırlıklı olmasının ve ders saatinin fazla olmasının bu dili öğrenilmesini zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Öğretmen ve idareciler, müfredatın Hz. Muhammed'in hayatı, Siyer ve Temel Dini Bilgiler gibi derslerle tekrarlandığını, ders saatlerinin fazla olduğunu, fakat Din kültürü dersinin seçmeli ders olması gerektiğini, bu ders kapsamında dinin özünün verilmesinin doğru olacağını, kültür eğitimi alanının Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi derslerinde verilmesi gerektiğini, ders kitaplarının yeterli olmadığını, ders kitaplarının bölge ve il bazlı hazırlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar, öğrenciye göre LGS'ye yönelik müfredat tasarlanmasını ve bazı derslerde öğretim süresinin artırılmasını önermişlerdir. Katılımcılar, 'iyi örnekler paylaşımının artırılması' ve 'toplumsal sorumluluk ve gönüllük programları ile model uygulamalarının İmam Hatip Okulları tarafından hayata geçirilmesi' ile ilgili olarak bu paylaşımların yaygınlaşmasının faydalı olduğunu, toplumsal sorumluluk projelerinin etkili olduğunu ve bunların öğretmen-öğrenci etkileşimini artırdığını ifade etmişlerdir.

MEB 2023 vizyonunda yer alan okullar arası başarı farkının azaltılması hedefine ilişkin katılımcılar 'meslekte liyakat şartının aranması' görüşünü dile getirmiştir. Hem MEB'e bağlı hem de YÖK'e bağlı kurumlarda başarı farkının dengelenebilmesi için personel ve öğrenci alımlarında liyakatin başat öge olarak ön plana çıkarılmasının etkili olacağı düşünülmektedir.

Yükseköğretim kurumlarının araştırma üniversitesi olmalarının sağlanabilmesi için gerekli adımlardan biri kurumda görev yapan akademik personel tarafından proje yapılmasıdır. Bu araştırmada elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak MEB-YÖK iş birliği ile projeler yürütülmesi çift yönlü olarak ülke kalkınmasında katalizör görevi üstlenecektir. Bu amaçla çalışma bulgularında değinilen akademik koçluk düşüncesi aktif hale getirilmedi. Bunların işlevsellik kazanabilmesi ve çalışmada vurgulanan fakülte ziyaretlerinin yapılması akreditasyon düşüncesinin temeli olduğu için eğitim fakültelerinin lisans programlarında Öğretmenlik Uygulaması, Okul Deneyimi gibi derslerde MEB'e bağlı okullar ile iş birliği kurularak uygulama sahası bu okullar yapılmakta ve lisansüstü programlarda da uygulamaya yönelik yapılan çalışmaların çoğunluğu MEB'e bağlı okullarda yürütülmektedir. Bu nedenle eğitim fakülteleri lisans ve lisansüstü programlarının akreditasyon faaliyetlerine yönelik çalışmaların yapılması ve ihtiyaç analizlerinin göz önünde bulundurulması ve bu konuda yapılan bilimsel çalışmalarla desteklenmesi önem taşımaktadır.

Bu çalışmada, branşlara göre kadın ve erkekler öğretmen ve idareciler arasında müfredatın, dini içeriğin azaltılması-artırılması konusunda görüş farklılıkları olduğu saptanmıştır. Katılımcılar arasında dil yeterlilikleri açısından Arapça dersinin seçmeli veya zorunlu olması hakkında da görüş ayrılıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler arasında cinsiyete göre okul başarısının artırılması amacıyla karma eğitime geçilmesinin önerilmesi açısından farklılıklar bulunmaktadır. Katılımcılar yükseköğretim kurumları ile iş birliğinin artırılması, akademik koçluk ve iyi örnekler paylaşımının hayata geçirilmesi ve yaygınlaştırılması, dil yeterliliklerinin geliştirilmesi konusunda hem fikirdirler.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular önceki araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Ceylani (2020)'nin çalışmasında MEB 2023 vizyonunun uygulanabilirliğinin politik istikrara, uygun dönütlere, eğitim finansman politikalarının etkinliğine ve insan kaynaklarının etkili kullanılmasına bağlı olduğu belirtilmiştir. Bazı çalışmalarda MEB 2023 vizyonunda öğretmenlerin birtakım belirsizlikler gördükleri tespit edilmiştir (Çelik, 2019; Yılmaz ve Öngören, 2019). Bu çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticiler, bu konuya ilişkin tutarlı ve anlaşılır açıklamalar getirilmesi ve uygulanabilir politikalar geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Duran ve Kurt (2019)'un çalışmasında, öğretmenlerin bölge veya şehirlerdeki imkânsızlıklardan, sözleşmeli ve ücretli öğretmen sorunundan ve vizyonun kısa vadeli olmasından dolayı MEB 2023 vizyonunda yer alan başarının artırılması hedefini gerçekleştiremedikleri ve vizyonun Türkiye şartlarında uygulamaya konulması konusunda kaygısı taşıdıkları tespit edilmiştir. Bu çalışmada da benzer bulgular elde edilmiş, katılımcıların okullar arasında başarı farkının azaltılması ve bunun nasıl yapılacağı konusunda kaygı taşıdıkları belirlenmiştir. MEB 2023 vizyonuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin ele alındığı bir çalışmada, katılımcıların çoğunluğunun vizyon belgesinin içeriğinin kapsayıcı olması, tüm eğitim paydaşlarını dikkate alması, eğitim kökenli bir bakan tarafından hazırlanması açısından vizyona ilişkin olumlu görüş belirttikleri saptanmıştır (Doğan, 2019). Aynı çalışmada katılımcıların altyapı yetersizliklerinden dolayı vizyon belgesini uygulanabilir bulmadıkları tespit edilmiştir. Bu çalışmada da, okul yöneticisi ve öğretmenlerden oluşan katılımcılar vizyon belgesindeki hedeflere başarılı bir şekilde ulaşmayı sağlayacak şeffaf ve uygulanabilir bir prosedür belirlenmediğini, alt yapı yetersizlikleri olduğunu, bu nedenle vizyondaki hedeflere pratikte ulaşılması konusunda şüphe içinde olduklarını ifade etmiştir.

Diğer çalışma sonuçlarında da vizyonun teoriden pratiğe geçirilmesi konusunda eleştirel değerlendirmeler yapılmıştır. Örneğin, Ertürk (2020)'ün çalışmasında MEB 2023 vizyonunda ifade edilen ve yapılması planlanan yeniliklerin okul gelişimi, insan kaynakları, finansman, teftiş ve rehberlik hizmetleri açısından sorunlara çözüm getirip getirmediği değerlendirilmiştir. Çalışmada, MEB 2023 vizyonunun eğitim yönetimi alanında olumlu yönde yenilikler planlandığı, fakat yapılması planlanan bu yeniliklerin var olan sorunlara çözüm getirme noktasında yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. MEB 2023 vizyonunun girişimcilik eğitiminin geleceğini nasıl etkileyeceğine yönelik yapılan bir değerlendirme çalışmasında, 2023 vizyonunda girişimcilik eğitimi ve becerisinin kazandırılmasının sosyal girişimcilik eğitime indirgenmesi bu nedenle bireylere girişimcilik becerisini kazandırmada yetersiz kalacağı eleştirisi yapılmıştır (Tarhan, 2019). Aynı çalışmada, girişimcilik becerisinin kazandırılmasında kullanılacak yöntemlerin eksikliğine dikkat çekilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen bulgularda da benzer yöntem sorunları tespit edilmiştir. Vizyonda öncelikle kavram ve hedeflere yönelik tanımlamalarda eksiklikler bulunmaktadır. Vizyonun uygulanması aşamasında kullanılacak yöntem ve araçlar konusunda belirsizlikler olduğu gibi, sonrasında değerlendirmenin nasıl yapılacağına ilişkin eksiklikler de bulunmaktadır. MEB 2023 vizyonundaki bu eksikliklerin giderilmesi için belgenin yapılan bilimsel çalışmalardan elde edilen ampirik bulgulara göre revize edilmesi gerekmektedir.

MEB 2023 Vizyonunun kapsamı ve amaçları dikkate alındığında, alanyazında bu konuda yeterli sayıda çalışma yapılmadığı rahatlıkla söylenebilir. MEB 2023 vizyonu ile ilgili şu ana kadar yapılan çalışmalar incelendiğinde, vizyonun tanımı ve vizyona ilişkin olumlu-olumsuz öğretmen görüşleri, 2023 vizyonunun uygulanabilirliğine yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri, girişimcilik, insan kaynaklarının geliştirilmesi ve yönetimi, eğitim yönetimi (sorunlara çözüm getirip-getirmediği) konularının ele alındığı görülmektedir. 2023 Vizyonunda yer alan bir alana özgü hedeflerin bir bütün olarak hem öğretmen hem de yöneticilerin görüşlerine başvurularak ele alındığı spesifik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, literatürdeki bu eksikliği gidermeye yönelik çalışmaların yapılmasına ihtiyaç vardır.

MEB 2023 Vizyonunun uygulamaya geçirilmesi aşamasında iş birliğinin artırılması açısından yükseköğretim kurumları ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda kimlerin birlikte çalışacağı, her iki kurumda öğrenim gören öğrencilerin projeye dahil edilip edilmeyeceği, dahil edileceklerse sürecin nasıl işleyeceğine ilişkin yönergelerin hazırlanmasına ihtiyaç vardır. Hazırlanacak bu yönergelerin vizyonunun işlevselliğini artıracığı düşünülmektedir. İmam Hatip Okullarının müfredat, ders yapısı ve dil yeterliliklerinin iyileştirilmesi hedefi ile okullar arasında başarı farkının azaltılması hedeflerinin ne şekilde, hangi uygulamalar ile gerçekleşeceği konusundaki belirsizliklerde ortadan kaldırılması gerekmektedir. 2023 vizyonunun MEB’de uygulayıcısı olacak eğitimcilerin vizyonun uygulama aşamasının nasıl gerçekleştirileceğine dair endişelerinin de giderilmesine yönelik çalışmaların yapılmasına ihtiyaç vardır.

Bu çalışmanın sonuçları, İmam Hatip Ortaokulları ile yükseköğretim kurumları arasında iş birliğini artırmaya ve akademik koçluğu teşvik etmeye yönelik planlar yapılmasının ve sistemli bir şekilde hayata geçirilmesini gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Bunu gerçekleştirmek için okul-üniversite ve akreditasyon kurumları ile iş birliği önerilebilir. Yükseköğretim kurumlarında iş birliğinin artırılması aşamasında hangi kurum ve kişilerin yetkili olacağı, ne şekilde bir iş birliği yapılacağı, kimlerin görev alacağı konusunda birtakım belirsizlikler bulunduğu dikkate alındığında bu konuda akreditasyon dernekleri ile eşgüdümlü çalışmalar yürütülmesi yararlı olacaktır. Özellikle akreditasyon düşüncesinde önemli bir yer edinen fakülte ziyaretlerinin yapılması ve seminerler verilmesinin de bu süreçte etkili olacağı düşünülmektedir. İş birliği sadece İlahiyat fakülteleri ile sınırlı kalmamalı, diğer fakülteler (Mühendislik, Tıp, Eğitim gibi) ile de iş birliğine gidilmelidir. İmam Hatip Okullarına özgü, üniversitelerin özellikle İlahiyat fakülteleri akademisyenleri ile birlikte müfredat, il ve bölge bazlı ders kitapları geliştirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Birbirini tekrar eden konuları içeren dersler birleştirilmeli, müfredatı yetiştirmekte zorlanan branşların içeriği sadeleştirilerek ders süresi artırılmalıdır. Sosyal Bilgiler konuları içerisinde yer alan İslam tarihi ünitesinin teorik bilgisinin dini içerikli derslerde verilmesi, Sosyal Bilgiler dersinde ise değer öğretimini pekiştirmeye yönelik etkinlikler yapılması önerilmektedir. İyi örnekler paylaşımı kapsamında etkinlikler düzenleyen ve proje yürüten öğretmenlere MEB tarafından ek ücret, hizmet içi puan yükseltilmesi veya başarı sertifikaları verilerek ödüllendirilmesi, bu paylaşımların artmasında etkili olacağından önerilmektedir. Kariyer günleri ile mesleki yönlendirmeler yapılmalı, İmam Hatip Ortaokulu mezunları tarafından kurulan derneklerle iş birliği yapılmalı, akademisyenler tarafından okullarda seminerler verilmeli, öğrenci-öğretmen-veli iş birliği artırılmalı, sosyal kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılmalı ve görsel ve sanatsal faaliyetler artırılmalıdır.

Dil yeterliliklerini geliştirme için yaz kursları açılmalı, yabancı öğretmenler getirilmeli, ders saatleri artırılarak öğrenci sayısı azaltılmalıdır. Bazı günler İngilizce-Arapça günü olmalı, turistik yerlerde öğrencilerin turistlerle etkileşimli bir şekilde yabancı dili öğrenmeleri teşvik edilmeli, bu mekanların yakınında öğrencilerin tiyatro yapabilecekleri veya turistlerle oyunlar oynayabilecekleri alanlar yapılmalı, yabancı dil konuşma grupları oluşturulmalı, dil dersleri not ile değerlendirilmemeli ve süreç içerisinde öğrencilerin gözlenmesi gerekmektedir.

Başarı farkının azaltılması için okulların fiziki donanımları iyileştirilerek öğrenci sayısı azaltılmalı, Türk okul mimarisi geliştirilmeli, öğretmenler kişisel mesleki gelişimlerini artırma konusunda teşvik edilmeli, kurum kültürü geliştirilmeli, öğrenci ve veliler bilinçlendirilmeli ve okullara öğrenci başına bütçe ayrılmalıdır. Bu çalışmada bazı katılımcılar tarafından ileri sürülen karma eğitimin başarıyı artıracığı fikrinin gerçekte bir yansımasının olup olmadığını tespit etmek için imkânları elverişli kurumlarda pilot uygulamalar yapılması önerilmektedir.

Alanyazında MEB 2023 Vizyonu ile ilgili genellikle millî eğitim kademesinde görevli eğitimcilerin görüşlerine yönelik çalışmalar yürütüldüğü tespit edilmiştir. Bu nedenle, yükseköğretim

kurumları ile iş birliğinin artırılması hedefi kapsamında benzer çalışmaların yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanları ile de gerçekleştirilmesi önerilmektedir.


Kaynakça


- Aktan, C.C. (1997). *Değişim ve yeni global yönetim*. İstanbul: Mess Yayınları, No 257.
- Barca, M. ve Balcı, A. (2006). Kamu politikalarına nasıl stratejik yaklaşılabilir, *Amme İdaresi Dergisi*, Cilt. 39 No.2, 29-50.
- Burnside, R. M. (1994). *Visioning: building pictures of the future*. (Ed. Jane Henry ve David Walker) Managing Innovation, London: Sage.
- Ceylani, M. (2020).*Eğitimde 2023 vizyon belgesi'nin uygulanabilirliği hakkında yönetici ve öğretmen görüşleri*. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Yüksek Lisans Tezi), Van.
- Christensen, L.B., Johnson, B. R. ve Turner L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri: desen ve analiz*. (Ahmet Aypay Çev.). 2. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Collins, C.J. ve Porras, J.I. (1999). *Şirketinizin vizyonunu oluşturmak: Değişim*. Harvard Business Review (Çeviren: Meral Tüzel). İstanbul: Mess Yayınları.
- Çelik, K. (2019). *Eğitimde 2023 Vizyon Belgesinin "İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi" Hedefini Öğretmenler Nasıl Değerlendiriyor?*, İTEAC, TED Üniversitesi, Ankara, (31.11.2019-01.12.2019).
- Çetin, S. (2009). Vizyon yönetimi. Selçuk Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, s.95-103.
- Doğan, S. (2019). 2023 Eğitim vizyonu belgesine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(2), 571-592 <http://dx.doi.org/10.30703/cije.550345>
- Duran, E. ve Kurt, M. (2019). Eğitim Vizyonuna İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 90-106.
- Durna, U. (2002). *Yenilik yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2015). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem akademi.
- Ertürk, A. (2019). 2023 eğitim vizyonu: sorunlara çare mi? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (PAU Journal of Education)* 48: 321-345. doi: 10.9779/pauefd.537273.
- Ertürk, A. (2020). 2023 Eğitim Vizyonu: Sorunlara çare mi? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 321-345. doi: 10.9779/pauefd.537273
- MEB, (2018). *2023 eğitim Vizyonu*. Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi (10.09.2019): http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf.
- Mingat, A. ve Tan, J.P. (2003). *Tools for education policy analysis*. Washington DC: World Bank.
- Mirze, K. ve Ülgen, H. (2004). *İşletmelerde stratejik yönetim*. İstanbul: Literatür Yayınları.
- Nanus, B. (1992). Visionary leadership: creating a compelling sense of direction for your organization. San Francisco: *Jossey-Bass*, <https://archive.org/details/visionaryleade rs00nanu>.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Porter, M. (1999). *How competitive forces shape strategy, The strategy process*, (H. Mintzberg, Quinn ve Ghoshal), Londra: Prentice Hall.
- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri: gerçek dünya araştırması*. (Çev. Şakir Çinkır/Nihan Demirkasımoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Solman, U. ve Heinze, R (1995). *Vizyon yönetimi*. İstanbul: Evrim Yayınları Yönetim Dizisi.
- Şimşek, M. Ş. (1998). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tarhan, M. (2019). MEB 2023 eğitim vizyonu çerçevesince Türkiye’de girişimcilik eğitiminin geleceğine yönelik bir değerlendirme. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 667-682.
- Yalçın, A. (2002). *Değişim yönetimi*. İstanbul: Nobel Yayınları.
- Yılmaz, K., Öngören, H. (2019). *İlköğretim Öğretmenlerinin MEB 2023 Eğitim Vizyonuna İlişkin Görüş ve Değerlendirmeleri*. UEYAK, Marmara Üniversitesi, İstanbul, (26.10.2019-28.10.2019).



Çoğulculuk ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları (1924-2018): Eleştirel Bir Analiz¹

Pluralism and Social Studies Curricula (1924-2018): A Critical Analysis

Mustafa CEYLAN , Dr., İngilizce Öğretmeni, metuceylan@gmail.com

Hünkar KORKMAZ , Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, hunkar@hacettepe.edu.tr

Ceylan, M. ve Korkmaz, H. (2021). Çoğulculuk ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları (1924-2018): Eleştirel Bir Analiz. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 469-499.

Geliş tarihi:07.09. 2021

Kabul tarihi:14.09. 2021

Yayımlanma tarihi: 28.12.2021

Öz. Bu çalışma kapsamında Türkiye'deki eğitim programlarının çoğulculuk perspektifinden eleştirel program teorisi yaklaşımı kullanılarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada eleştirel program teorisinin ve çoğulcu felsefenin önemli varsayımlarından olan programların her bir bireyi kapsayıcı bir hale getirilmesinin gerekliliği üzerinde durulmuştur. Nitel yaklaşımla tasarlanan araştırmada bütüncül çoklu durum çalışması deseninden yararlanılmıştır. Araştırmanın veri setini 1924-2018 yılları arasında yayımlanan sosyal bilgiler dersi öğretimine yönelik hazırlanan resmi öğretim programları oluşturmaktadır. Araştırmada veriler çoğulculuğun boyutlarına ilişkin belirlenen kod ve temalar ile eleştirel analiz soruları kullanılarak betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda programların "teorik ve ideolojik arka planı" ile " birey ve bireysel/toplumsal farklılıklara", "düşünme becerilerine", "sosyal sorunlara", "çoğulcu değerlere" yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Ulaşılan bulgular doğrultusunda; programların ideolojik bir metin olduğu, programlarda bireysel farklılıklara yeterince yer verilmediği, öğrencilere üst-düzy düşünme becerilerinin kullanımına uygun bir ortam sağlanamadığı, pasif vatandaşlık algısının yüceltildiği ve programlarda bireysel değerlerden çok toplumsal değerlere yer verildiği çıkarımlarında bulunulmuştur. Çoğulculuk bağlamında programların geçmişine ve bugününe ilişkin yapılan eleştirel tespitlerin eğitimi etkileyen ve eğitimden etkilenen tüm bireylerin programa dair anlayışlarının derinleşmesine katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çoğulculuk, Çoğulcu eğitim programı, Eleştirel program teorisi, Sosyal bilgiler dersi öğretim programları.

Abstract. In this study, it is aimed to examine curricula in Turkey from the perspective of pluralism by using critical curriculum theory. This research was designed with holistic multiple case study, a design of qualitative research method. The data set of the study consists of official curricula regarding social studies instruction having been prepared since the foundation of Turkish Republic (1924-2018). The data was analyzed with descriptive analysis by using codes, themes and critical analysis questions, developed with regard to the dimensions of pluralism. At the end of the study, the findings regarding "theoretical- dialogical background", "individual and individual- social differences", " "thinking skills", "social problems" and "pluralistic values" were revealed. It is hoped that critical implications on the past and present situation of the curricula from a pluralistic perspective will help all of the individuals who influence education and are influenced by education deepen their understanding concerning the curriculum.

Keywords: Pluralism, Pluralistic curriculum, Critical curriculum theory, Social studies curricula.

¹Bu makale "Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarının (1924-2018) Çoğulculuk Perspektifinden İncelenmesi" isimli doktora tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

Extended Abstract

Introduction. Today, not only the societies which have multicultural demographic structures but also all societies need to redesign their curricula from a pluralistic perspective. Therefore, ensuring different cultures to develop tolerance and empathy towards each other should be one of the most important aims of the curricula. The curricula which do not carry this aim are not compatible with both the culture of each individual country and the culture of world that is getting more and more pluralistic day by day. In this study, it is aimed to examine curricula in Turkey from the perspective of pluralism with the approach of critical curriculum theory.

Method. To achieve this aim, the data set of the study consists of official curricula regarding social studies instruction having been implemented since the foundation of Turkish Republic (1924-2018). This study was designed with multiple case study, which is a method of qualitative approach. The data was analyzed by using the methods of content and descriptive analysis. For content analysis, five dimensions were created. Descriptive analysis was conducted with “Questions for Critical Analysis of Curriculum from a Pluralistic Perspective”. Both the questions for critical analysis and the dimensions of pluralism including code-themes were determined by the researcher after a long and detailed literature review on the concepts such as; pluralism, critical curricula.

Results. After critical examination of social studies curricula having been developed and implemented since the foundation of Turkish Republic from the perspective of pluralism, the following findings were revealed;

Regarding theoretical and, ideological background: It was found that every ruling party had renewed the curricula all over again without aiming to create any inter-coherence among curricula throughout the history of Turkish Republic. It was also concluded that the curricula had been used as a vehicle for ideological indoctrination by the state. Furthermore, it is dramatic to note that the curricula have been developed without aiming to construct a social consensus.

Regarding individual and individual-social differences: It was inferred that the curricula had been designed with an approach that prioritizes the society instead of individual. So, it is possible to observe that the curricula emphasized the concepts such as; society, community, harmony with society and collectivity much more frequently than the concepts such as; individual, individuality, individual/ ethnic/ cultural/ language etc. differences. In addition, it is essential to note that there have been traces of rhetoric, which instigates sexual/ gender discrimination and reinforces biases concerning gender roles.

Regarding thinking skills: It was deduced that although it was possible to observe a failure in creating necessary conditions to make students acquire and improve these skills in practice. There can be listed a number of reasons for this failure such as; lack of necessary equipments problems related to teachers competences, strict structure of the curricula, which does not allow any changes, ideological polarizations and authoritarian philosophy of decision-makers.

Regarding sensitivity to social problems: It was implied that the curricula wished to educate citizens who are obedient to authority, convergent with majority and do not question or criticize social norms. In addition alternative ways to influence democratic decision-making processes were perspective. Furthermore, it was understood that only sterilized issues and topics. Which do not allow questioning, discussing and criticizing the deeply rooted social norms, were included in the curricula.

Regarding pluralistic values: It was observed that the values of self scarification, nationalism, patriotism, responsibility, cooperation, collaboration and unity were admired in the curricula. The

biggest reason for this admiration might be the philosophy that aims to construct a homogeneous social structure rather than pluralistically-formed society. It was also deduced from the curricula that interpreting universal values such as; respect for differences, tolerance, sensitivity to human rights from a nationalist perspective restricts their real meanings.

Discussion and Conclusion. In the light of the findings given above, the following suggestions were made;

- ✓ The curricula should be planned, developed, implemented, evaluated and renewed on the basis of pluralism with pluralistic principles and methods
- ✓ As a requirement of pluralistic democracy, social consensus should be realized in determining educational policies
- ✓ All people influencing and influenced by education should reconceptualize their belief, knowledge and opinions, regarding the meaning of education from a pluralistic perspective
- ✓ The curricula should provide as many individualized options as possible for students and they should be as flexible as possible for teacher to be able to make individual changes
- ✓ Individuals should be given a right to choose and participate in decision-making processes in every stage of curriculum development
- ✓ Centralist and standard curriculum development approach should be abandoned
- ✓ Reproduction of values. Which cause sexual/gender discrimination through curriculum should be prevented
- ✓ All curricula, especially social studies curriculum, should be designed in an intellectually fairer way with multiple perspectives. Which allow questioning and criticizing
- ✓ All curricula, especially social studies curriculum, should be structured on the basis of themes such as; individual rights, human rights, democracy, civilian society, equity, fraternity, liberty/freedom
- ✓ All curricula should be planned to allow discussion of the problems related to living together

It is hoped that the critical implications regarding past and present situation of the curricula from the pluralistic perspective will help all of the educators, especially teachers and curriculum researchers, deepen their understanding in relation to the future of the curricula in Turkey.

Giriş

20. yüzyılın başlarında ortaya atılan Görecelik Kuramı, Kaos Teorisi, Kuantum Fiziği şeklinde sıralanabilecek bilimsel gelişmeler evrene ilişkin temel varsayımların sorgulanmasına neden olduğu gibi; insan öğrenmesine ilişkin bakış açısında da köklü bir değişimin başlangıcını oluşturmuştur (Akbaş, 2013; Ionne, 1995). Söz konusu bu değişim Türkiye’de daha çok Anglo-Amerikan yaklaşımın etkisiyle *Progressivizm / İlerlermecilik* olarak bilinse de; Fransa’da *Education Nouvelle*, İtalya’da *Attivizma*, Almanya’da ise *Reform Pedagojik* kavramlarıyla sembolleşmiştir (Hesapçioğlu, 2009). O dönemdeki eğitime yönelik; yapay biçimde belirlenen ders saatleri, esnekliğe izin vermeyen katı program anlayışı, sadece kitap temelinde yürütülen öğretim, bağımsız çalışma süresinin kısıtlılığı, toplu eğitimin tekdüzeliği vb. eleştirileri (Hesapçioğlu, 2010) yöneltten bu yeni eğitim anlayışının savunucuları aslında kendilerinden sonra ortaya çıkan ve okullara ilişkin sorgulayıcı bir bakış açısının gerekliliğine vurgu yapan eleştirel pedagojinin de ilham kaynağını oluşturmuşlardır (Apple, 2012).

Bilimsel bir alan olarak eğitim programları alanının doğuşu ve gelişimi de genel anlamda eğitime yönelik sorgulayıcı tutumun izlerini taşımaktadır. Zira o dönemdeki eğitimin yeni bir bakış açısıyla yapılandırılması gerektiğini savunan Bobbit, Chartes, Tyler gibi eğitimciler eğitim programlarına ilişkin görüşleriyle bu alanın doğuşuna öncülük etmişlerdir (Ornstein ve Hunkins, 2003). Ancak söz konusu bu eğitimciler kendilerini program geliştirmenin en etkili yolunu bulma; program geliştirme aşamalarının ilke ve yöntemlerini ortaya koyma vb. mekanik bir anlayışla sınırlandırarak (Apple, 2012) programın hem sebebi hem de amacı bireyi unutmışlardır (Giroux ve Purpel, 1983). Böylece hâlihazırda eleştirdikleri eğitim anlayışının daha etkili bir şekilde uygulanmasına istemeden de olsa sebep olmuşlardır. Zira programa mekanik bir anlayışla yaklaşımları öğretmen ve öğrencinin programdan izole edilmesi; dolayısıyla onlara hazır ve standart bir metin sunma geleneğinin devam etmesi sonuçlarını doğurmuştur (Green, 2003).

Bununla birlikte 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Freire, Ilich, Apple gibi eğitimcilerin genel anlamda eğitim sistemine yönelik eleştirileri ve Schwab (1971) gibi araştırmacıların eğitim programları alanına ilişkin yeni bir bakış açısının gerekliliğine vurgu yapması “Eleştirel Program Teorisi” yaklaşımının temelini oluşturmuştur. Özellikle Pinar’ın (1999) görüşleri ile şekillenen, program geliştirme aşamalarının katı bir şekilde takip edildiği Tyler tarzı program anlayışını reddeden ve programı insancıl, varoluşçu, fenomenolojik, estetik bakış açılarıyla anlamayı savunan bu yaklaşım, program alanında etkisini giderek daha çok hissettirmektedir (Bümen ve Aktan, 2014).

Eleştirel Program Teorisi

Eleştirel program teorisi eğitim, program ve okula yönelik eleştirel ve sorgulayıcı bir bakış açısına sahiptir (Pinar, 2003). *Planlı yaşantılar düzeneği* şeklindeki mekanik program tanımlamasına şiddetle karşı çıkmakta; programın karmaşık bir iletişim ve derin bir diyalog olarak araştırılmasının gerekliliğini savunmaktadır (Pinar, Reynolds, Slattey ve Taubman, 1995). Bu nedenle eleştirel program teorisyenlerine göre program yazılı bir metinden ziyade eğitimi etkileyen ve eğitimden etkilenen tüm birey ve gruplara yönelik çıkarımların yapılabileceği sembolik bir sunumdur (Freinberg, 1998).

Sembolik bir sunum olması yönüyle program siyasidir, ırksaldır, otobiyografiktir, fenomenolojiktir, teolojiktir, cinsiyetçidir ve bu olgular ışığında analiz edilmelidir (Pinar, 2004). Diğer bir ifade; eleştirel eğitim teorisini benimseyen araştırmacılar program metinlerinde zarif sessizlikler şeklinde verilen ideolojik mesajları, herkes için genel geçer ilke ve yöntemleri aramaktan daha önemli bir tartışma konusu olarak gören eğitimcilerdir (Apple, 1985). Bu doğrultuda programlar başta olmak üzere okullar ile diğer pedagojik alanları sorgulama (Apple, 2012), öğretim politikalarının her bir

bireyin eşit şekilde yararlanmasını sağlama (Solomon, 1998), ve daha insancıl bir eğitim için nelerin değiştirilmesi gerektiğine yönelik öneriler sunma (Pinar, 1999) eleştirel geleneğin yöntemleridir. Dolayısıyla eleştirel program teorisine göre genelde eğitime özelde ise programa ilişkin tüm düşünce, inanış ve olgular daha bireysel, eşitlikçi ve insancıl bir bakış açısıyla yeniden kavramsallaştırılmalıdır (Pinar, 2004).

Eleştirel program teorisi söz konusu yeniden kavramsallaştırma sürecinde entelektüel keşif, merak, sorgulama, bireysel özgürlük, öz yansıtma, bireyselleştirilmiş, farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş programlar gibi olguları da ön plana çıkarmaktadır (Pinar vd., 1995). Bu doğrultuda ırk ayrımcılığı, etnik ayrımcılık, program-siyaset ilişkisi, program-din ilişkisi, program-tarih ilişkisi, cinsiyet, cinsel yönelim, popüler kültür, otobiyografi, fenomenoloji, post pozitivizm, psikanaliz vb. kavram ve konular etrafında araştırmalar yapılmasının gerekliliğini savunmaktadır (Pinar, 2004)

Eleştirel program teorisinin ısrarla vurguladığı ve ön plana çıkardığı kavram, olgu ve araştırma konularına bakıldığında toplumdaki her bir bireyin ya da grubun değer ve görüşlerine programın tüm süreçlerinde yer vererek daha kapsayıcı, kültüre daha duyarlı ve çeşitlilikleri olabildiğince teşvik eden bir yaklaşım olduğu çıkarımında bulunulabilir (Biesta, 2013). Dolayısıyla eleştirel program teorisyenlerinin eğitim ve programa ilişkin güçlü bir şekilde savundukları görüşlerinin arka planında bireylerin eğitimlerinin planlanmasında cinsiyet, ırk, etnik köken, sosyoekonomik durum, kültür, dil, din, siyasi görüş, politik duruş farklılıklarının göz önünde bulundurulmasını ifade eden “çoğulculuk” paradigmasının olduğu söylenebilir (Banks, 2007). Bu nedenle çoğulculuk hem eleştirel program teorisinin felsefesini anlamak açısından hem de bireysel ve toplumsal çeşitliliklere izin veren; dahası onları teşvik eden daha kapsayıcı bir eğitim için gerekli anlayışı temsil etmektedir (Schachner, 2017).

Çoğulculuk

Programın sadece çoğunluğun değil, çoğunluk dışında kalan birey ya da grupların da kendisine yer bulabileceği bir iklim inşasına katkı sağladığı ölçüde kapsayıcı ve bütünleştirici olduğu (Appelbaum, 2002) düşüncesine dayanan çoğulcu paradigma, farklılıkların zenginlik olarak görülmesini savunmaktadır (Cortes, 1991). Zira çoğulculuğun tanımındaki *farklılık* kelimesi aslında konuşma ve düşünme çeşitliliğindeki özgürlüğü ifade ederken; *zenginlik* kelimesi ise farklı özgeçmişlerden herkesin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini geliştirebileceği medeni bir toplumu işaret etmektedir (Cırık, 2008). Dolayısıyla çoğulcu paradigmaya göre farklılıklar yönetilmesi veya çözülmesi gereken sorunlar değildir; farklılıklar toplumdaki normların çeşitli varyasyonlarından ibaret de değildir (Alvarez, 2018). Farklılıklar olması istenen, teşvik edilen, gelişim ve ilerleme için yararlanılması gereken eşsiz bir kaynaktır; farklılıklar bağımsız değerler olarak kabul edilmesi gereken olgulardır (Appelbaum, 2002).

Kültürel farklılıkların ödüllendirilmesi temelinde yapılan bir programın ırk, etnik köken, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, eğitim, dini tercih vb. farklılıklara sahip bireylerin birbirlerinden öğrenmelerinin değerini vurgulaması son derece doğaldır (Grant, 2011). Çünkü çoğulcu paradigma bir şeyi başarmanın birden fazla doğru yolu olduğu gibi; birden fazla doğru düşünme, hissetme, inanma ve davranma şeklinin olduğu; dahası hepsinin de değerli kabul edilmesi gerektiğini benimsemektedir (Shavlik, Judith, Touton ve Pearson, 1989). Dolayısıyla okul bireylere dünyayı anlamak için gerekli farklı bakış açılarının sunulacağı bir ortamı temsil etmektedir (Gay, 1990). Böyle bir ortamda bireyler eleştirel düşünme başta olmak üzere üst-düzey düşünme becerilerinin yanı sıra; hayal gücü, kavramsallaştırma, öz-eleştiri, fikirlerini gerekçelendirerek sunabilme, kendini özgürce ifade edebilme, reddetme ve muhalefet etme vb. yeteneklerini de geliştirebilirler (Alvarez, 2018; Motamed, Yarmohammadian ve Yousefy, 2013). Bu nedenle çoğulcu bir program bireylerin farklı hatta birbirleriyle çelişen yorum ve bakış açılarını anlayabilme, analiz edebilme ve mantıklı bir şekilde fikir üretebilmelerine olanak sağlamalıdır (Shevitz ve Wasserfall, 2006). Bununla birlikte, çoğulcu

yaklaşımına göre söz konusu bu yetenek ve olanaklar sadece öğrencilere özgü olmamalı; öğretmenlerin de programda söz sahibi olabilmeleri için entelektüellik, akademik özgürlük, program süreçlerine katılım, programı eleştirme, sorgulama ve hatta değişim inisiyatifi vb. konularda desteklenmeleri gerekmektedir (Pinar, 2004). Çünkü öğrencilerde eleştiri kültürü oluşturmak isteyen bir öğretmene bu kültürün gerektirdiği bir çalışma ortamının sunulmaması tam anlamıyla bir çelişkidir (Pinar, 1999).

Okuldaki eleştiri kültürünün hayattaki karşılığı ise demokrasidir. Bu nedenle çoğulcu paradigma ile demokrasi birbirini tamamlayan olgulardır (Fallace, 2012). Dolayısıyla çoğulcu bir program demokratik bilince sahip vatandaşların yetiştirilmesine de katkı sağlamaktadır (McConnel, 2008). İnsan hakları, siyasi katılım, hukukun üstünlüğü, kısacası, demokratik kültür temeline dayalı olarak çoğulcu bir program sosyal sorunlara duyarlı, kendisini özgürce ifade edebilen ve siyasi kararlara etki etme yollarını arayan bireylerin yetiştirilmesini hedeflemektedir (Görmez, 2018). Ayrıca bireylerin ve toplumların karşılıklı bağımlılıklarının giderek arttığı ve sınırlı kaynakların giderek azaldığı bir dünyada çoğulcu programın öncelendiği demokrasi kültürünün önemi de giderek daha çok belirginleşmektedir (Crowford ve Kirby, 2008). Zira iyi bir vatandaştan daha çok iyi bir insanı vurgulayan çoğulcu paradigma, demokrasinin bir yönetim şekli değil, çok daha fazlası, birlikte yaşama kültürü olduğunu savunmaktadır (Chambers, 2010; Dewey, 1916).

Birlikte yaşama kültürünün önündeki en büyük engel nefret, önyargı ve ayrımcılıkla körüklenen ve bireylerin arasında oluşturulan suni duvarlardır (Louise, 1989). Bununla birlikte, söz konusu duvarlar ancak *ben* ve *öteki*'nin insani özelliklerinin ön plana çıkarılması ile aşılabılır (Fabretti, 2011). Bu özellikler ise eşitlik, sosyal adalet, karşılıklı saygı ve kabul vb. değerleri içerecek şekilde kavramsallaştırılmalıdır (Grant, 2011). Dolayısıyla çoğulcu bir program paylaşım temelinde her bir bireyin ya da grubun eşit derecede değerli kabul edilmesini; dahası, her bir birey ya da grubun toplumun gelişimine yaptığı katkının takdir edilmesini savunmaktadır (Conyer, 2011).

Çoğulcu paradigmaya ilişkin *bireysel ya da toplumsal farklılıklar, düşünme becerileri, sosyal sorunlara ve değerler* temelinde yapılan tanım ve açıklamalara bakıldığında; sadece demografik olarak çok kültürlü bir yapıya sahip toplumların değil, tüm ülkelerin çoğulcu bir programa ihtiyaç duyduğu çıkarımında bulunulabilir (Kaya ve Aydın, 2014). Dolayısıyla Türkiye de böyle bir ihtiyaca kayıtsız kalmamalıdır. Zira ülkenin demografik gerçeklerinin yanı sıra yasal zorunlulukları çoğulcu bir programı gerekli kılar (Aydın, Aydoğdu ve Taş, 2010); demokratik bir toplum inşa etme hedefi böyle bir programı teşvik etmektedir (Gay, 2010).

Çoğulcu bir programa duyulan ihtiyaç aslında hâlihazırda uygulanmakta olan ve daha önce uygulanmış programların eleştirel bir bakış açısıyla incelenmesini, tartışılmasını ve sorgulanmasını gerektirmektedir (Weinstein, 2004). Zira bu tür sorgulama hem mevcut hem de gelecekteki programları çoğulculuk yönüyle daha nitelikli hale getireceği gibi; programa ilişkin karar alıcılar için de referans kaynağı olacaktır (Applebee, 1996). Çoğulculuğun tanımı, kapsamı ve kuramsal temeli birlikte ele alındığında; eğitim programlarına yönelik yapılacak araştırmalar için ideal başlangıç noktalarından birisinin sosyal bilgiler dersi olduğu çıkarımında bulunulabilir (Solomon, 1988).

Çoğulculuk ve Sosyal Bilgiler Öğretimi

İnsan ve sosyal hayata dair tüm konu, ilke ve genellemeleri içeren sosyal bilgiler (Sönmez, 2005) birey olarak kişinin gelişimi ve vatandaş olarak bireye kazandırılması beklenen özelliklerle ilgilenmektedir. Diğer bir ifade ile sosyal bilgiler bireylerin kişisel gelişimleri ile toplumun gelişimi arasındaki etkileşimi; bu etkileşimin sağlıklı bir zeminde yürütülmesini ve birey ile toplumun hedefleri arasında çıkması muhtemel çatışmaların çözümünü konu edinen disiplinler arası bir ders olarak nitelendirilebilir (Bilgili, 2015). Söz konusu bu etkileşim veya çatışmanın derecesi ise iyi insan ile iyi

vatandaş hedeflerinin ne oranda birbirleriyle uyumlu hale getirilebildiklerine bağlı olarak değişmektedir (İnce, 2012).

Sosyal bilgiler dersinin esas itibarıyla resmi ideolojinin arzu ettiği vatandaş profilini yetiştirme işlevi göz ardı edilmeyecek bir gerçek olsa da (Şen, 2019); özellikle son yıllarda farklılıkların uyumu, küresel duyarlılık, geçmiş-bugün-gelecek ilişkisi, güncel olaylar ve toplumsal açıdan tartışmalı konular, insan hakları, barış eğitimi, çatışmaların çözümü vb. hedef ve içeriklerle daha insancıl bir tutumun bu dersin öğretimine yönelik hazırlanan programlara yansıtılmaya çalışıldığı görülmektedir (Akhan ve Yalçın, 2016). Ayrıca hukukun üstünlüğü, sivil toplum, kültürel ve etnik çeşitlilik, empati ve iş birliği, demokrasi gibi değerlerin benimsenmesi ve ön-plana çıkarılması çabalarının arttığı gözlemlenmektedir (Öcal ve Yakar, 2015). Hem resmî ideolojinin arzu ettiği vatandaşları yetiştirme işleviyle (Keskin ve Keskin, 2015) hem de özellikle son yıllarda daha hümanistlik ve evrensel bir felsefeyle temellendirilmiş konu ve değerleri içermesi yönüyle (Ersoy, 2013) sosyal bilgiler dersi programlarına yönelik çoğulcu bir inceleme, tartışma, eleştiri ya da sorgulama için ideal bir metin olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Eleştirel program teorisi, çoğulculuk ve sosyal bilgiler öğretimine ilişkin yapılan tanım, açıklama ve tartışmaların ışığında bu çalışmanın amacı, Cumhuriyet'in ilanından sonra sosyal bilgiler öğretimine yönelik uygulanan resmi eğitim programlarının (1924-2018) çoğulculuk bağlamında eleştirel bir bakış açısıyla incelenmesidir. Söz konusu bu amaç doğrultusunda araştırmada Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretim programlarının; *teorik ve ideolojik arka plan, birey ile bireysel ve toplumsal farklılıklar, düşünme becerileri, sosyal sorunlara duyarlılık, çoğulcu değerler* boyutlarına ilişkin yaklaşımı sorgulanmış ve tartışılmıştır.

Söz konusu bu sorgulama programın tüm boyutlarıyla derinlemesine analiz edilmesini sağlayacaktır. Bu nedenle bu çalışma sonucunda elde edilen bulgularla hem eğitim programlarının etkililiğine ilişkin bir öneri sunulması hem de eğitimde ve program geliştirme alanında çoğulculuğa ilişkin tartışmalara derinlik kazandırılması amaçlanmaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan bugüne (1924-2018) hazırlanan sosyal bilgiler öğretim programları araştırmanın kapsamındadır. Bu durumun temel nedeni eğitim programlarındaki düzenlemelerle ilgili çoğulculuk bağlamında problemlerin belirlenmesinin ve eğitim programlarındaki çoğulculuğa ilişkin problemlere çözüm önerilerinin geliştirilmesinin ancak programların tarihsel bir bağlamda ele alınması ile mümkün olabileceği varsayımdır. Çünkü tarihsel temellere ilişkin yapılan çalışmalar araştırmacı ve eğitimcilerle eğitim programlarında çoğulculuğun ne kadar yer tuttuğuna ilişkin farklı ve geniş bakış açıları kazandırabilir (Özmantar, Ağaç ve İlgün, 2017). Zira Oliva'ya (2009) göre program sadece hazırlandığı ve uygulandığı dönemin şartlarını yansıtmakla kalmaz; aynı zamanda program döneminin bir ürünüdür. Dolayısıyla programı hazırlandığı ve uygulandığı dönemin şartlarından bağımsız analiz etmek programı asıl bağlamından uzaklaştırmak anlamına gelir ki; böyle bir analizin yüzeysel kalacağı açıktır. Programlar, ayrıca hem birey hem de ulus olarak geçmişin izlerini taşımaktadır. Çünkü içinde bulunan an geçmişin üzerine kurulur ve benzer prensiplerle çalışmaktadır. Diğer bir deyişle geçmiş hem geleceği hem de günümüzü şekillendirmektedir. Pinar (2004; s.20), bu durumu şu şekilde ifade etmektedir;

"Program geçmişle ilgili hatırlamayı istediğimiz, günümüzle ilgili inanmayı seçtiğimiz ve geleceğe ilişkin umut etmeye karar verdiklerimizin yansımasıdır."

Bu nedenle Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan bugüne (1924-2018) hazırlanan sosyal bilgiler öğretim programlarının incelenmesi her bir programın nasıl bir geçmiş hatırlatmayı istediği, nasıl bir

mevcut duruma inanmayı seçtiği ve nasıl bir gelecek hayal ettiğine ilişkin hem eğitimcilerle hem program araştırmacılarına hem de Türkiye'nin toplumsal tarihine ilgi duyanlara önemli katkı sağlayacaktır. Ayrıca böyle bir analiz bütün olarak Türkiye'deki programların geçmişi, hâlihazırdaki durumu ve geleceğine ilişkin önemli ipuçları sunacaktır.

Bireylerin giderek farklılaştığı ve birbirinden uzaklaştığı *öteki*'nin düşman olarak görülmeye başladığı, empati özelliğinin kaybolduğu bir iklimde (Helpert ve Weinstein, 2004) çoğulculukla ilgili farklı bilme ve öğrenme yollarının doğal olduğunun ve farklılıklara saygının vurgulandığı araştırmaların sayısının artması toplumsal huzur ve refah açısından oldukça önemlidir. Çünkü Gay'e (2010) göre, göç ve göçmen sayısı arttıkça insanların farklılıklara ve farklı dilleri konuşanlara karşı hoşgörüsü azalmaktadır. Bu nedenle göç, sağlık, savaş, ekonomik durum vb. nedenlerden dolayı hem ulusal hem de uluslararası düzeyde farklı özgeçmişlere sahip bireylerin bir araya gelmesi, bu insanların bir arada yaşayabilmesine ilişkin çözüm önerilerinin araştırılması gerekliliğini doğurmuştur. Bu çalışma ile bu tür çabalara katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Oliva'ya (2009) göre insanlar programı değiştirdiği gibi program da insanları değiştirmeyi hedefler. Programın nasıl bir insan hedeflediğini analiz etmek programın arkasındaki felsefeyi ve siyasi, sosyal, dini vb. temelleri de ortaya çıkaracaktır. Bu nedenle çalışmanın sonunda elde edilen bulgular; öğrenciler, öğretmenler, veliler ve eğitimciler dâhil olmak üzere eğitimin tüm paydaşlarına program hazırlayan resmi otoritenin çoğulculuğa ilişkin bakış açısıyla ilgili çıkarımlar yapma olanağı verecektir.

Araştırma konusu olarak sosyal bilgiler öğretiminin seçiminde bu dersin kapsamının çoğulcu paradigmanın temel varsayımları ile olan yakın ilişkisinin yanı sıra (Hicks, 2003; McConnell, 2008); Dewey'in (1922); özellikle tarih, coğrafya ve sosyal bilgiler dersleri entelektüel olarak daha dürüst olması ve öğrencileri toplumsal sorunları tartışmaya teşvik etmesi gerektiğine ilişkin görüşü temel alınmıştır. Ayrıca araştırmada ilköğretim ve ortaokul (ilköğretim) kademesinden bir dersin programının incelenmesinin altında yatan gerekçe ise bu kademenin bilgi, beceri ve kazanım yönüyle bireylerin hayatlarında daha derin etkiler bırakmasıdır (Merey, 2015). Dahası araştırma kapsamının Cumhuriyet'in ilanından sonra (1924-2018) uygulanan programlar ile çerçeveselendirilmesi resmi ideolojiye ilişkin bütüncül bir sorgulama yapabileme amacından kaynaklanmaktadır.

Araştırma konusu ve kapsamının yanı sıra; araştırmanın özgünlüğü ve orijinalliğine yönelik YÖK Tez Merkezi, ULAKBİM, EBSCO, ERIC, Google Akademik ve Proquest gibi veri tabanları üzerinden "*çoğulcu program*", "*çoğulcu eğitim*", "*eğitim programlarında çoğulculuk*", "*Pluralistic curriculum*", "*pluralistic education*", "*pluralism in curriculum*" vb. anahtar kelimeler girilerek yapılan literatür taramasının sonucunda bu konuda yapılacak yeni çalışmalara ihtiyaç duyulduğu çıkarımında bulunulmuştur.

Yöntem

Türkiye'de Cumhuriyet'in ilanından sonra uygulanan sosyal bilgiler öğretimine yönelik programların çoğulculuk perspektifinden incelenmesinin amaçlandığı bu nitel araştırma bütüncül çoklu durum çalışması deseni kullanılarak tasarlanmıştır. Olay, olgu, bağlam, program, grup ya da birbirleriyle ilişkili sistemlerin derinlemesine incelendiği durum çalışmasının bir deseni olan bütüncül çoklu durum çalışması birden fazla durumun kendi içinde analiz edilmesini ve birbirleriyle karşılaşmasını nitelemektedir (Gustafsson, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu doğrultuda araştırmada her bir öğretim programı kendi içinde sınırları belirli bir durum olarak ele alınmış; daha sonra birbirleriyle karşılaştırılmaları yapılarak programların çoğulcu paradigma bağlamında bütüncül

bir analizine ulaşılmaya çalışılmıştır. Özellikle son yıllarda eğitim programlarını da *durum* olarak niteleyen araştırmaların artması (Akar, 2016) bu çalışma için de bilimsel bir dayanak oluşturmuştur.

Veri Seti

Araştırmanın amacı, konusu ve kapsamı gz önüne alındığında; bu çalışmada veri seti nitel araştırmaların doğasına uygun bir şekilde amaçlı örneklem yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Frankel, Wallen ve Hyun'un (2012) açıklamalarına uygun olarak araştırmanın veri setini 1924-2018 tarihleri arasında geliştirilen eğitim programlarından sosyal bilgiler ğretimi kapsamındaki derslerin programları oluşturmaktadır. Zira Cumhuriyet ilan edildikten sonra hazırlanan ilk program 1924 Programı iken; en güncel ve halen uygulanmakta olan program 2018 Programı'dır. Dolayısıyla yapılan literatür taraması sonucunda 1924, 1926, 1936, 1948, 1962, 1968, 1990, 1998, 2005, 2015 ve 2018 yıllarında sosyal bilgiler adıyla ya da farklı isimlerle adlandırılmalarına rağmen sosyal bilgiler ğretimi kapsamına giren derslere yönelik ğretim programları bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akpınar ve Kaymakçı, 2012; Alp, 2017; Bilgili, 2015; Kan, 2010; Safran, 2011; Sönmez, 2005; Türkoğlu ve Sarı, 2006). Bu doğrultuda eğitim programlarının geliştirildiği yıllara göre araştırma kapsamında incelenen derslerin ğretim programları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma kapsamında incelenen programlar

	Program	ğretim Programları İncelenen Dersler
İkincil kaynak	1924 İlk Mektep Programı	Tarih Coğrafya Musabakat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye
Birincil kaynak	1926 İlk Mektep Programı	Tarih Coğrafya Yurt Bilgisi
Birincil kaynak	1936 İlkokul Programı	Tarih Coğrafya Yurt Bilgisi
Birincil kaynak	1948 İlkokul Programı	Tarih Coğrafya Yurttaşlık Bilgisi
Birincil kaynak	1962 İlkokul Program Taslağı	Toplum ve lke İncelemeleri
Birincil kaynak	1968 İlkokul Programı	Sosyal Bilgiler
Birincil kaynak	1990 Sosyal Bilgiler ğretim Programı	Sosyal Bilgiler
Birincil kaynak	1998 Sosyal Bilgiler ğretim Programı	Sosyal Bilgiler
Birincil kaynak	2005 Sosyal Bilgiler ğretim Programı	Sosyal Bilgiler
Birincil kaynak	2015 Sosyal Bilgiler ğretim Programı	Sosyal Bilgiler
Birincil kaynak	2018 Sosyal Bilgiler ğretim Programı	Sosyal Bilgiler

Verilerin Tanımlanması

Araştırmanın veri setini 1924-2018 yılları arasında sosyal bilgiler öğretimine yönelik hazırlanan programlar oluşturduğu için öğretim programları üzerinden geçmişe dönük görüşme/gözlem olanağının bulunmaması ve temel olarak farklı zamanlarda yayımlanmış yazılı materyallerin analizine odaklanması nedenlerinden dolayı (Cresswell, 2013) verilerin toplanmasında doküman incelenmesinden yararlanılmıştır. Bununla birlikte her bir programın uygulandığı dönemde veya döneme ilişkin eğitimci, politikacı, araştırmacı ve uzmanların görüş/gözlemlerini yansıtan dokümanlardan da yararlanılarak bu eksiklik giderilmeye çalışılmıştır.

Verilerin toplanması sürecinde araştırmanın veri setini oluşturan ve Tablo 1’de gösterilen eğitim programlarının tamamına ulaşılmıştır. Ancak Türkiye’de programlar Harf Devrimi nedeniyle 1928’den sonra Latin harfleriyle yazılmaya başlandığı için 1924 İlkokul Programı’nın Alp (2017) tarafından Latin harfleriyle yeniden yazılan ve Köprülü (2018) tarafından orijinallik kontrolü yaptırılan baskısı ile 1926 İlkokul Programı’nın 1930’da yeni harflerle tekrardan yazılan versiyonu kullanılmıştır. Diğer programlara ise Milli Eğitim Bakanlığı’nın arşivi ile Talim ve Terbiye Kurulu’nun internet sayfasından ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmanın veri setinin oluşturan eğitim programlarının incelenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca programlara ek olarak araştırma konusuyla ilgili bilimsel makaleler, raporlar, hükümet programları, politikacıların konuşmaları ve anılarından yararlanılmıştır. Analiz sürecinde birbirleriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan iki yol izlenmiştir. Öncelikle ulaşılan programlar ve diğer kaynaklar analiz sürecinin güvenilir bir şekilde yürütülebilmesi için tek tek okunmuştur. Hatta hem programların gelişim sürecinin daha iyi anlaşılabilmesi hem de bütüncül ve derinlemesine bir analiz yapılabilmesi için programlar eskiden yeniye doğru okunmuştur. Programlara ek olarak çoğulculuk, eleştirel program teorisi ve sosyal bilgiler öğretimine yönelik literatür taranmıştır. Ön okumalar sonucunda “Programın Çoğulcu Bakış Açısından Eleştirel Analizi Soruları” ile çoğulculuğun boyutları ve bu boyutlara ilişkin temalar-kodlar belirlenmiştir. Hem sorular hem de boyutlar-temalar-kodlar analiz sürecinin başlangıcını oluşturmuştur. Sonrasında nitel yaklaşımın doğasına uygun olarak tekrar tekrar gözden geçirme, ekleme, çıkarma, değiştirme gibi süreçlerle yeniden düzenlemeler yapılmıştır. Analiz soruları ile çoğulculuğun boyutlarına ilişkin tema ve kodlara son hali verildikten sonra analiz süreci aşağıda belirtilen alt başlıklara ayrılarak yürütülmüştür;

- ✓ Programın Teorik ve İdeolojik Arka Planı
- ✓ Birey ile Bireysel ve toplumsal Farklılıklar
- ✓ Düşünme Becerileri
- ✓ Sosyal Sorunlara Duyarlılık
- ✓ Çoğulcu Değerler

Bu başlıklar aynı zamanda literatür taraması ile belirlenen çoğulculuğun boyutlarıdır ve araştırmanın da alt amaçlarını oluşturmaktadır. Her bir boyuta ilişkin belirlenen tema ve kodlar ile eleştirel analiz soruları ışığında programlar kelime, cümle ve paragraf seviyesinde tek tek incelenmiştir. Raporlama sürecinde ise hem bulguların yorumlanmasında hem de sonuçların tartışılmasında aynı boyutlar alt başlıklar olarak kullanılmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Frankel vd.’ne göre (2012) göre nitel araştırmalarda geçerliliğin sağlanmasının temel şartları uyum, anlamlılık ve kullanılılıktır. Öncelikle uyum araştırmada elde edilen veriler ile yapılan

çıkarımlar arasındaki tutarlılığı ifade etmektedir. Bu çalışmada uyum şartını sağlamak için Frankel vd.'nin (2012) önerdiği şekilde eğitim programları alanında uzman dışsal bir değerlendirmeciden genel olarak bulgular ile çıkarımlar özel olarak ise çoğulculuğa ilişkin belirlenen boyutlar ile bu boyutlara ilişkin belirlenen tema ve kodların ne oranda uyumlu olduğuna dair görüşleri istenmiştir. Söz konusu uzmanın görüşlerinden yararlanılarak gerekli değişiklikler yapılmış ve ulaşılan çıkarımlar da yeniden düzenlenmiştir.

Araştırmanın geçerliliğin ikinci şartı çıkarımların anlamlılığıdır (Frankel vd., 2012;s. 458). Bu doğrultuda araştırmanın sadece tarihsel bir analiz olarak yapılandırılmasından özellikle kaçınılmış; yapılan analiz bugüne yansıyan yönleri ile ele alınmaya çalışılmıştır. Ayrıca bulguların tartışılmasında her bir programın geliştirildiği ve uygulandığı bağlam o dönemle sınırlandırılmamış; sürekli olarak diğer programların bağlamları ile ilişkilendirilerek çıkarımların geçmişten-bugüne sürekliliğinin sağlanması amaçlanmıştır. Böylece bugünün eğitimi ve eğitim programlarının eksiklik ve problemleri ile ilgili çıkarımların daha anlamlı hale gelmesi hedeflenmiştir. Dahası öneriler eğitimin etkilediği ve eğitimden etkilenen tüm bireylerle (öğrenci, öğretmen, politikacı, veli, program uzmanı, akademisyen, eğitim araştırmacıları vb.) ilişkilendirilerek tartışılmış; böylece herkes için anlamlı çıkarımlara ulaşılması arzu edilmiştir.

Araştırmanın son geçerlilik şartı kullanılabilirliktir. Bu şartı sağlamak amacıyla araştırma sonucunda ortaya çıkan önerilerin neden-sonuç ilişkilerine dikkat çekilmiş; özel olarak öğretmenlere, eğitim araştırmacılarına ve politika geliştiricilere yönelik önerilerde bulunulmuştur. Böylece araştırma sonuçlarının hayata transfer edilebilirliği artırılmaya çalışılmıştır (Crouch ve McKenzie, 2006).

Nitel araştırmalarda çıkarımların zaman, mekan ve farklı şartlardaki tutarlılığını ifade eden güvenilirlik (Meriam, 2013) aynı araştırmacının iki farklı tarihteki kodlamaları ya da farklı iki araştırmacının kodlamaları arasındaki uyuma bakarak sağlanabilir (Miles ve Huberman, 1994). Bu araştırmada her iki yöntem de başvurulmuştur. Öncelikle iki farklı araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar için çalışmanın başından itibaren araştırma konusu hakkında bilgili, araştırma sürecine aşina ve kuramsal olarak araştırmanın aşamalarını gözlemleme olanı olan uzmanlar seçilmiştir. Puanlayıcılar arası uyum Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen uyum yüzdesinin hesaplanmasına ilişkin formül kullanılarak yapılan hesaplamada iki araştırmacının kodlamaları arasında %93'lük bir uyum bulunmuştur. Yine aynı uyum yüzdesinden faydalanılarak araştırmacının iki farklı tarihteki kodlamaları arasındaki uyum yüzdesi %92 şeklinde hesaplanmıştır. Nitel araştırmalarda araştırmacının süreç boyunca hem araştırmasını hem de araştırmasına ilişkin zihinsel algılamalarını sürekli yeniden yapılandırıldığı tespiti (Cresswell, 2013) göz önünde bulundurulduğunda; araştırmacı tarafından iki farklı tarihte yapılan kodlamalar arasındaki uyum yüzdesinin söz konusu bu yeniden yapılandırmayı yansıttığı çıkarımında bulunulabilir.

Bulgular

Araştırmada verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki başlıklar altında sunulmuştur.

Çoğulculuk Bağlamında Sosyal Bilgiler Öğretiminin Teorik ve İdeolojik Arka Planı (1924-2018)

Cumhuriyetin ilk programı olan 1924 İlkokul Programı ve bu programdaki sosyal bilgiler öğretimine yönelik derslerin ideolojik arka planını Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçişte yaşanan değişikliklerin bir gereği olarak yeni devlete uygun toplum yaratma amacı şekillendirmiştir (Ertuğrul, 2000). Dolayısıyla çok uluslu Osmanlı'dan sonra kurulan tek uluslu devlette sosyal bilgiler öğretimi

yeni rejimi benimsetme (Caymaz, 2008), laik/seküler bir Türk kimliği oluşturma (İnce, 2012) ve devletin siyasi işleyişi ile ilgili bilgileri aktarma işlevi görmüştür (Polat, 2011). Tebaadan vatandaşa geçişte bir tür zihinsel devrim hedefini taşıyan programın yeni kurulan ulus devletin gerektirdiği homojen bir toplum oluşturulması amacına hizmet etmiştir (Alp, 2017).

Pragmatizm ve John Dewey'in görüşlerinin o dönem Türkiye'deki savunucularından olan M. Emin Erişilgil ve Avni Başman'ın öncülüğünde hazırlanan 1926 İlkokul Programı'nda (Hesapçioğlu, 2010) sosyal bilgiler öğretimi bireyleri 1924-1934 arasında yapılması planlanan devrimlere hazırlamak (Çayır, 2015) ve bireylerin devrimleri benimsemelerini sağlamak (Gülbahar, 2006) hedefleri doğrultusunda yapılandırılmıştır. Dolayısıyla pragmatist eğitimciler tarafından idealist ve realist beklentilerle hazırlanan programdaki teorik ve ideolojik ikilem (Çetin, 2000) programın uygulamadaki etkinliğini olumsuz yönde etkilemiştir (Sakaoğlu, 2018).

Rejimin eğitimden beklentilerini en iyi yansıtan program olarak tanımlanabilecek 1936 İlkokul Programı'nda (Fer, 2010) sosyal bilgiler öğretimi ile devrimlere yürekten bağlı (Tazebay, 2000) ve onları korumak için her türlü fedakarlığı yapabilecek (Ünal ve Ünal, 2010) bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1936). İktidardaki Cumhuriyet Halk Partisi'nin parti programı niteliğinde olan programda (Alp, 2017) oldukça yoğun bir siyasi etkinin (Türkoğlu ve Sarı, 2006) ve katı sayılabilecek bir milliyetçilik anlayışının izlerini görmek mümkündür (Kabadere, 2010).

M. Kemal Atatürk'ün vefatının ardından ülkedeki siyasi değişiklikler ve bu değişikliklerin toplumsal yansımaları (Güler, 2004) ile II. Dünya Savaşı'nın ekonomik anlamda olumsuz etkilerinin (Sakaoğlu, 2018) gölgesinde hazırlanan 1948 İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler öğretimi, daha önceki programların ideolojik amaçlarını kapsamakla birlikte (Akpınar ve Kaymakçı, 2012) çok partili sistemin ilkel heyecanı (Kabadere, 2010) ve olgunlaşmamış bir demokrasi anlayışı (Binbaşıoğlu, 2005) etrafında tasarlanmıştır.

1962 İlkokul Program Taslağı 1950lerin başlangıcından itibaren programları daha demokratikleştirme çabalarının bir sonucu olarak hazırlanmıştır. Programın hazırlanış sürecinde Amerikalı uzmanların görüşlerinden faydalanılması (Wofford, 1952); programın deneme okullarında yürütülen çalışmaların bulgularından yararlanılarak geliştirilmesi (Green ve Karagöz, 1965) vb. durumlar bilimsellik açısından programı önceki programlardan olumlu anlamda ayırmaktadır (Aktan, 2006). Programın ideolojik arka planında ise liberalizm (Bayrı, 2008), çok partili hayata geçiş süreci (Üstel, 2011), ülkeyi neredeyse çeyrek asırdır yöneten partinin iktidarı kaybetmesi (Güler, 2004), daha çok özgürlük vaadi ile yönetimi devralan Demokrat Parti'nin giderek otoriterleşen popülist söylemi (Sakaoğlu, 2018), 1960 ihtilali (Güven, 2000), Yeni Anayasa (Keyman ve Kancı, 2011) vb. olaylar yatmaktadır. Bu nedenle o dönem sosyal bilgiler öğretimine yönelik hazırlana ders kitaplarında Demokrat Parti'nin ağır bir eleştirisine ve 27 Mayıs darbesinin bir ihtilal olarak pozitif temsiline yer verilmiştir (Şen, 2019).

Sosyal bilgiler öğretiminin ilk defa kendi adıyla yer alan bir ders aracılığıyla yürütüldüğü 1968 İlkokul Programı'nda (Türkoğlu, 2010) insan hakları ve demokrasi olguları önceki programlara oranla daha güçlü bir şekilde vurgulanmıştır (Bilgili, 2015). Programın ideolojik açıdan en büyük çelişkisi ise oldukça özgürlükçü bir anlayışla hazırlanmasına rağmen (Tural, 2006); ülkedeki sosyal ve siyasal yapıların söz konusu bu özgürlükçü anlayışın gerekliliklerini karşılayacak yeterlilikte olmaması nedeniyle uygulamada istenilen etkililiği gösterememesidir (Güven, 2000).

1968 İlkokul Programı'ndaki *devrim* kelimelerinin tamamının *inkılap* kelimesine dönüştürülmesi haricinde metin olarak neredeyse hiçbir değişiklik yapılmadan uygulamaya konan 1990 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 12 Eylül darbesinin zihinsel etkisi altında hazırlanmıştır (Kaplan, 2002). Atatürkçülük ya da Atatürk milliyetçiliği temelinde kavramsallaştırılan resmi ideolojiye ulusal kimliğin ayrılmaz bir parçası olarak dinin de etkilenmesi söz konusu bu zihinsel etkiyi

yansıtmaktadır (Çayır, 2015). Bu yönüyle program ideolojik kutuplaşmaları yok etmek için devlete bağlılık vurgusuyla adeta zorunlu bir konsensüs (uzlaşma) yaratarak resmî ideolojiyi Atatürkçülük-Türkçülük-İslamiyet-Laiklik sentezi şeklinde sunan politik stratejiden izler taşımaktadır (Şen, 2019).

Zorunlu eğitimin kesintisiz 8 yıla çıkarılması kararı ile uyumlu olarak geliştirilen 1998 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı o dönem Türkiye’inde sadece eğitime değil neredeyse tüm yaşam alanlarına egemen olan militarist bakış açısıyla hazırlanmıştır (Sakallıoğlu ve Çınar, 2003). Dolayısıyla programın ideolojik arka planını milliyetçiliği esas alan aşırı korumacı militarist bir yaklaşım (Davison, 2003) ile tekçi sosyal kimlik (Çayır, 2009) ve homojen toplum yapısı (Keyman ve Kancı, 2011) hedefleri oluşturmaktadır.

Yapılandırmacılık, tematik yaklaşım ve disiplinler arası eğitim gibi eğitimsel açıdan bir dizi yeni perspektifle hazırlandığı savunulan 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (MEB, 2005) Avrupa Birliği ile kurulan yakın yakın ilişkilerin de etkisiyle daha özgürlükçü bir anlayış sunma iddiasıyla şekillenmiştir (Şen, 2019). Bununla birlikte programın hazırlanmasındaki en önemli ideolojik motivasyonun ülke siyasetindeki köklü sayılabilecek değişiklikler olduğu (Yelken ve Büyükcan, 2015) görüşü göz önüne alındığında; programla ilgili esas tartışmanın Toland’ın (1998) ifadesiyle ülkedeki egemen siyasi geleneğe uygun *yeni kimlik* yaratma konusunda yaşandığı çıkarımında bulunulabilir (Korkmaz, 2017).

2005’teki programın büyük oranda aynısı olarak nitelendirilebilecek 2015 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı bir tür güncelleme olarak tanımlanabilir (Çoban ve Akşit, 2018). Hem teorik hem de ideolojik olarak 2005’teki programla başlayan anlayış ülkedeki özgürlüklerin aşağı yönlü bir eğilim gösterdiği eleştirilerine rağmen (Özbudun, 2014) 2015 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’na da yansıtılmıştır.

Ülkenin yaşadığı en sarsıcı olaylardan biri sayılabilecek başarısız darbe girişiminin ardından uygulama konan 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ulusal güvenlik endişelerinin ve milliyetçi söylemlerin arttığı bir ortamda geliştirilmiştir (Şen, 2019). 2005 ve 2015’teki programlarla hem büyük oranda aynı içeriğe sahip olmasına hem de aynı ideolojik motivasyonla hazırlanmasına karşın; 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda Atatürk ile ilgili kazanım sayısının azaltılması (Kaplan, 2017), ilk defa “cihat” kavramına yer verilmesi (MEB, 2018), Avrupa devletleri ile insan hakları ihlallerine ilişkin yaşanan sorunlar (Aktürk, 2018) vb. tartışmaların izlerini görmek mümkündür.

Cumhuriyet’in ilanından itibaren sosyal bilgiler öğretimine yönelik hazırlanan programların “*teorik ve ideolojik arka planı*” Tablo 2’de özetlenmiştir

Tablo 2.

Programların teorik ve ideolojik arka planı

İncelenen Program	Programların “Teorik ve İdeolojik Arka Plan”ına İlişkin Alıntılar
1924 ilkokul Programı	“Türkiye Cumhuriyetinin ne gibi fedakârlıklar pahasına teessüs ettiğini, hakiki dostlarını ve düşmanlarını öğrenmeleri elzemdir” (MEB, 1924)
1926 ilkokul Programı	“Cumhuriyet eğitiminin en önemli görevlerinden birisi memleket olaylarının ideolojisini anlayacak, anlatacak, nesilden nesile yaşatacak fert ve kurumlar yaratmaktır” (M. Kemal Atatürk)
1936 ilkokul Programı	“İlkokulun eğitim yolu ile Türk milletinin ortak malı haline getireceği yeni kıymetler rejimin kültür hakkındaki esas düsturlarıdır ki; onlar da Cumhuriyet Halk Partisi programının ulusal eğitim kısmında saptanmıştır” (MEB, 1936)
1948 ilkokul Programı	“Yurdumuzun medeniyet ve refah yolunda ilerlediğini halk iradesine dayanan idarenin devamında görüyoruz. Bunun için her derecedeki okullarımızda demokratik

	<i>terbiyenin yerleşmesine ehemmiyet vereceğiz</i> " (Tahsin Banguoğlu, 1946'dan akt. Kabadere, 2010)
1962 İlkokul Programı Taslağı	<i>"Demokrasinin karakteristik özelliğı özgürlüktür; karakteristik erdemi hoşgörüdür; karakteristik ilkesi düşünme ve tartışma özgürlüğüdür"</i> (Pars, 1950'den akt. Binbaşıoğlu, 2005)
1968 İlkokul Programı	<i>"Milli eğitim ülkümüz milletimizi hür düşüncenin, sosyal zihniyet ile demokratik düzenin hâkim olduğu bir anlayış içinde çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı haline getirmektedir"</i> (MEB)
1990 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	<i>"Gerekirse çoğunluğun yararına kişisel fedakârlıkta bulunabilir"</i> (MEB, 1990) <i>"Güçlü Türkiye'nin arzulanmayışı..."</i> (MEB, 1990)
1998 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	<i>"Öğrencilere çoğulcu demokratik rejimin başka rejimlerden üstünlüğü tarihten örnekler verilerek kavratılır"</i> (MEB, 1998) <i>"TSK'nın önemi ve Türkiye Cumhuriyeti'nin varlığının teminatı olduğunu söyleme"</i> (MEB, 1998)
2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	<i>"Program yapılandırmacı anlayışla hazırlanmıştır"</i> (MEB, 2005) <i>"Bilgi iktidarın aracıdır, iktidarı beslemek ve güçlendirmek için işler. Bu nedenle her iktidar arayışıyla birlikte bilginin araçsallığı da artar"</i> (Foucoult, 1980)
2015 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	<i>"Sosyal bilgiler etkin ve üreten bireyler yetiştirmek, öğrencilerin insan ilişkilerini ve vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlayan bir derstir"</i> (MEB, 2015) <i>"Türk eğitim sistemi çok az öğrenciyi iyi eğitmekte ama öğrencilerin çoğunu başarısız kılmaktadır"</i> (Dünya Bankası Eğitim Raporu, 2010'dan akt. Sarier, 2010)
2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	<i>"Gaza ve cihat anlayışı üzerinde durulur"</i> (MEB, 2018) <i>"Coğrafi Keşifler, Rönesans, Aydınlanma Çağı, Reform, Fransız İhtilali, Sanayi İnkılabı, Sömürgecilik ve bunların neden olduğu karmaşa ile insan hakları ihlallerine değinilir"</i> (MEB, 2018)

Çoğulculuk Bağlamında Sosyal Bilgiler Öğretiminde "Birey ile Bireysel ve Toplumsal Farklılıklar" (1924-2018)

1924 İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler öğretimine ilişkin derslerde bireylerin kişilik ve karakter gelişimlerine kısmi bir vurgu yapılsa da (Binbaşıoğlu, 2005); bu durum bireyselliğin ön plana çıkarılmasından ziyade (Hesapçioğlu, 2009) yeni devletin arzu ettiği vatandaş tipini yetiştirme stratejisi olarak görülmelidir (Cicioğlu, 2010). Ayrıca söz konusu derslerin programlarında kültürel farklılıklara yapılan atıflar yetersiz kalırken (Çetin, 2003); etnik ve kimlik farklılıklarına ilişkin ise herhangi bir içerik tespit edilememiştir (Üstel, 2011). Kadınlara yönelik ise programda yer alan *Nakış, Biçki, Dikiş* ve *Ev İdaresi* dersleri aracılığıyla cinsiyet ayrımcılığını çağrıştıran sosyal algının pekiştirilmesine neden olunmuştur (Dedeoğlu, 2009).

Sosyal bilgiler öğretimine yönelik 1926 İlkokul Programı'nda yer alan derslerde pragmatist anlayışın etkileri bireye, bireyin biricikliği ile ilgi ve ihtiyaçlarına yapılan atıflarla kendini göstermektedir (MEB, 1926). Bununla birlikte programda merkezîyetçi bir modelin egemen olduğu toplumcu bir politikanın benimsenmesi (Kabadere, 2010) bireyselliğin yerini toplumun çıkarlarına bırakmasına sebep olmuştur (Kahraman, 2007). Programda kültürel ve etnisiteye yönelik farklılıkları vurgulayan oldukça az sayıdaki çoğulcu öge ise homojen toplum hedefinin gölgesinde kalmıştır (Çetin, 2003). Ayrıca kadınlar temel görevleri annelik veya iyi bir eş olmak olan ikinci sınıf vatandaşlar olarak resmedilmiş (Oğuz, 2007); dolayısıyla, cinsiyet rollerine ilişkin yanlı ve önyargılı tutum sürdürülmüştür (Esen, 2007).

1936 yılındaki programda sosyal bilgiler öğretimi bireylere rejimin sadık ve fedakâr bir unsuru olarak devrimleri muhafaza etme görevi verdiği için (MEB,1936) bireyin tüm benliğini ortak çıkarlar uğruna feda etmesi yüceltilmiştir (MEB,1936). Programda pragmatizmin izlerine rastlansa da

(Binbaşıoğlu, 2005); 1936 İlkokul Programı 1926'daki programa oranla daha az bireysel (Alp, 2017), daha az esnek (Fer, 2010) ve daha çok merkezîyetçidir (Kabadere, 2010). Programda etnisite ve kimlik farklılıklarına ilişkin herhangi bir çoğulcu öge tespit edilemezken; kültür ve yaşayış tarzı farklılıkları da yüzeysel bir şekilde ele alınmıştır (Çetin, 2003).

Sosyal bilgiler öğretimi daha önceki programlarda olduğu gibi 1948 İlkokul Programı'nda da *topluluk içinde birey* anlayışıyla şekillenmiştir (Polat, 2011). Bu durum programda bireye yapılan atıfları gölgelerken (Üstel, 2011) programın Dewey'in (1996) ifadesiyle sosyal kontrol yoluyla bireysel etkinlikleri domine etmeyi amaçladığına ilişkin bir izlenimin oluşmasına sebep olmuştur. Ayrıca etnisite farklılıklarına yönelik sessizlik 1948'deki programda da sürdürülmüş (Keyman ve Kancı, 2011); cinsiyetçi bakış açısı da terk edilmemiştir (Karakuş, Mutlu ve Coşkun, 2018).

1950'den sonra ülkeye gelen yabancı uzmanların ısrarla üzerinde durduğu daha bireysel ve demokratik program anlayışı (Keller, 1954; Wofford, 1952) 1961 Anayasası'nın özgürlükçü yaklaşımı (Tural, 2006) ile birleşince 1962 İlkokul Programı Taslağı'nda sosyal bilgiler öğretimi çoğulculuk açısından daha olumlu bir metin haline gelmiştir (Carlson ve Kancı, 2016). Bireysel farklılıkların yanı sıra öğrencilerin programın uygulamadaki planlanmasına etkin katılımının önerilmesi (MEB, 1962) programın demokratik perspektifini güçlendirmektedir. Ayrıca önceki programlardan farklı olarak insan hakları, ırksal farklılıklar, dini tercihler, cinsiyet farklılıkları vb. çoğulcu olarak nitelendirilebilecek kavramlara ilk defa yer verilmesi (MEB, 1962) programın özgürlükçü yapısını desteklemektedir. Ancak yine de programda toplumu bireyin önüne koyan anlayış baskınlığını sürdürmüştür; "birey toplum için" yaklaşımı terkedilmemiştir (Hesapçioğlu, 2009). Ayrıca 1924'ten beri süregelen kız öğrencilere özel, erkek öğrencilere özel içerik stratejisinin 1962'deki programda da benimsenmesi cinsiyet eşitliğine ilişkin ülkedeki problemleri algının varlığına işaret etmektedir (Carlson ve Kancı, 2016).

1962 Taslak Programı temelinde hazırlanan 1968 İlkokul Programı'ndaki sosyal bilgiler dersinde de bireye verilen önemin arttığı gözlemlenmiştir (MEB, 1968). Ayrıca 1962'deki programda olduğu gibi 1968'de de hem kültürel hem de etnisite ve kimlik farklılıklarına ilişkin çoğulcu öğelere yer verilmiştir (MEB, 1968). Ancak tüm bu olumlu durumlara rağmen birey-toplum dengesinde hala toplum baskın görünmektedir (Hesapçioğlu, 2009). Ayrıca programda şive farklılıklarının *bozukluk* ya da *düzeltilmesi gereken sorunlar* olarak görülmesi bu konuda bazı yanlış veya önyargılı kavramsallaştırmaların programın felsefesine hâkim olduğuna ilişkin çıkarımı desteklemektedir (Alp ve Taştan, 2011). Dahası programda cinsiyet ayrımcılığına yönelik ön kabullerin devam ettiği bulgusuna da ulaşılmıştır (MEB, 1968).

1990 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda bireysel ve toplumsal farklılıklara ilişkin çoğulcu ifadeler yer alsa da; programın uygulandığı dönemde eğitime erişim veya alınan eğitimin niteliği bağlamında zengin-fakir eşitsizliği tek gerçek farklılık olarak belirgin bir şekilde ortaya çıkmıştır (Özoğlu, 2012). Hem kültürel hem de kimlik ve etnisite farklılıklarına ilişkin 1968'deki programla oldukça benzer bir içeriğe sahip olmasına rağmen; 1990 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda 1982 Anayasası'nın otoriter anlayışının izlerine rastlamak mümkündür (Şen, 2019). 1990 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nı kendisinden önceki programlardan olumlu olarak ayırtıran özelliği ise kadınların eşit temsili ile uyumlu konulara yer verilmiş olmasıdır (MEB, 1990). Bu durum cinsiyet eşitliği açısından yeterli olmasa bile kadının programlarda ilk defa daha eşitlikçi bir anlayışla yer alması bakımından dikkate değerdir (Esen, 2007).

1990'dan sonra uygulamaya konulan 1998 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda birey ile bireysel ve toplumsal farklılıklara ilişkin çoğulcu olarak nitelendirilebilecek birçok hedef, içerik, açıklama vb. ögeler bulunmasına rağmen (MEB, 1998); programın arkasındaki merkezîyetçi yapı ve standardize edici yaklaşım (Coşkun, 2016) bu öğelerin etkisini sınırlandırmıştır. Bununla birlikte ilk

defa 1990 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın metninde eşitlikçi sayılabilecek ifadelerle yer verilen kadın haklarına ilişkin tutumun 1998'de de sürdürüldüğü gözlemlenmiştir (MEB, 1998).

2005, 2015 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları birey ile bireysel ve toplumsal farklılıklar açısından Toland'ın (1998) analizi ışığında bir bütün olarak değerlendirildiğinde; 2002'den sonra ülkede yaşanan siyasi dönüşümle birlikte bireyin yeniden tanımlanması, ona yeni bir kimlik verilmesi, sisteme uyumlulaştırılması ve sistemin devamına kendisini adamasının sağlanması aşamalarının birer yansıması olarak düşünülebilir. Bu nedenle 2005 Programı başta olmak üzere 2002'den sonra geliştirilen programların önceki programlara oranla bireyi daha fazla öncelendiğine ilişkin araştırmalar (Akpınar ve Kaymakçı, 2012; Aktan, 2006; Öcal ve Yakar, 2015) çoğulcu anlayıştan ziyade yeni siyasi anlayışa uygun birey yetiştirme stratejisi ışığında yorumlanmalıdır (Çayır, 2015). Tablo 3'te Cumhuriyet'in ilanından itibaren sosyal bilgiler öğretimine yönelik hazırlanan programlarında "birey ile bireysel ve toplumsal farklılıklar" boyutuna ilişkin bulgular özet halinde sunulmuştur.

Tablo 3.
Programlarda birey ile bireysel ve toplumsal farklılıklar

İncelenen Program	Programlarda "Birey ile Bireysel ve Toplumsal Farklılıklar" Boyutuna İlişkin Alıntılar
1924 ilkokul Programı	"Çocuklara özgürlüklerini kullandıracak, kişiliklerini geliştirecek fırsat ve imkânlar hazırlamak" (MEB, 1924)
1926 ilkokul Programı	"Tedrisatta talebelerin şahsi alakalarının hareket noktası sayılması gerekmektedir" (MEB, 1926)
1936 ilkokul Programı	"Okul çocukların her birinin istidat ve kabiliyetlerini ayrı ayrı inkişaf ettirmeye çalışmalıdır" (MEB, 1936) "Öğretmen çocuklara millet için yaşamının, millet için ölmenin, millete bütün varlığını ve benliğini vermenin en büyük düstur olduğunu telkin etmelidir" (MEB, 1936)
1948 ilkokul Programı	"Bir sınıf içinde çocukların her biri başlı başına varlıktır" (MEB, 1948) "Çocuk ancak topluluk içinde bir varlık olduğunu kavramaya başlar" (MEB, 1948)
1962 ilkokul Programı Taslağı	"Her çocuk birbirinden farklıdır" (MEB, 1962) "Dil, ırk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din ve mezhep ayrımı gözetilmeksizin herkesin kanun önünde eşit olduğunu kabul eder (MEB, 1962) "Toplumun menfaatlerini kişisel menfaatlerin üstünde tutar" (MEB, 1962)
1968 ilkokul Programı	"İlkokul çocuğa çeşitli istidat ve kabiliyetleri bulunan değerli bir varlık olduğunu kavratmayı amaç bilir" (MEB, 1968) "Herkesin Dil, ırk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din ve mezhep ayrımı gözetilmeksizin kanun önünde eşit olduğunu kabul eder (MEB, 1962) "Toplum menfaatlerini kendi menfaatlerinin üstünde tutar" (MEB, 1968)
1990 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	"Beceriler kazandırılırken öğrencilerin ferdi farkları dikkate alınmalıdır" (MEB, 1990) "Toplumun bütünlüğünü bozmayan farklı duyuş ve görüşlerin toplumu sosyal ve kültürel bakımlardan zenginleştirdiğine inanır" (MEB, 1990) "Türk kadınının hakları ve toplumdaki yeri" (MEB, 1990)
1998 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	"Her kişinin değişik yetenekleri olabileceği örneklerle gösterilmelidir" (MEB, 1998) "Laiklik ilkesi gereğince Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının din ve vicdan hürriyetinin anayasa ile güvence altına alındığını söyleme" (MEB, 1998) "Kadının sosyal ve siyasal hakları" (MEB, 1998)
2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	"İnsanların tek ve kendine özgü olduğunu farkederek" (MEB, 2005) "Bayramlar, Nevruz Kutlamaları, düğünler incelenerek bu etkinliklerin dil, din, müzik ve edebiyatla ilişkisi incelenecektir" (MEB, 2005) "Toplumda cinsiyetler arası ayrımcılığın etkilerini sorgular" (MEB, 2005)
2015 Sosyal Bilgiler	"Bireyin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda kendini gerçekleştirme"

Dersi Öğretim Programı	önemsenmektedir” (MEB, 2015)
2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	“Hiçbir insan başkasının birebir aynısı değildir” (MEB, 2018) “Kadınlar için pozitif ayrımcılık” (MEB, 2018) “Ders kitapları içerikleri tektipçi, ayrımcı, insan haklarına aykırı ve otoriteyi yücelten bir perspektifle hazırlanmıştır” (Eğitim-Bir-Sen, 2018; Taş, 2018)

Çoğulculuk Bağlamında Sosyal Bilgiler Öğretiminde “Düşünme Becerileri” (1924-2018)

Sosyal bilgiler öğretimine yönelik 1924 İlkokul Programı’ndaki derslerde yer verilen düşünme becerilerinin yeni devletin vatandaşlarında din eksenli zihinsel yapının bilimsel temelli zihinsel yapıyla değiştirilmesini amaçladığı söylenebilir (Çetin, 2000). Bu nedenle programda eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine yönelik tespit edilen öğeler laiklik temelli bir yaşantının düşünsel alt yapısını oluşturma stratejisiyle hazırlanmıştır (Başgöz, 2010). Ancak söz konusu düşünme becerilerine yapılan vurgunun yetersizliği ve derslerde kullanılması önerilen öğretim yöntemlerinin bu becerileri kazandırmaya uygun olmayışı programın eksiklerindedir (Türkoğlu ve Sarı, 2006).

1926 İlkokul Programı ile ilk defa benimsenen *toplular öğretimi* anlayışının programdaki açıklamasından derslerin planlanmasında ve yürütülmesinde çoklu bakış açılarının kullanımının teşvik edildiği anlaşılmaktadır (Binbaşoğlu, 2005; MEB, 1926). Bununla birlikte programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin *toplular öğretimi* başta olmak üzere programda benimsenen ilerlemeci yaklaşım ve getirdiği yeniliklere aşina olmayışları (Fer, 2010) kâğıt üzerinde kazandırılması önemsenen becerilerin ve oldukça nitelikli görünen programın uygulanmasında ciddi sorunların ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Sakaoğlu, 2018).

1936 İlkokul Programı bireylerin sadık yurttaş olabilmeleri için bir taraftan güdülerini, yatkınlıklarını ve bağlılıklarını biçimlendirerek doğalarına sadakat ve fedakârlık aşılama (Dilek, 2007); diğer taraftan onlardan eleştirel düşünme başta olmak üzere bilimsel sürecin gerektirdiği üst-düzy düşünme becerilerine sahip olmalarını beklemek (MEB, 1936) ikilemini yansıtmaktadır. O dönemin şartlarında birinci seçenek daha baskın bir strateji olarak benimsenmiştir (Keyman ve Kancı, 2011). Bu nedenle 1936 İlkokul Programı’nda sosyal bilgiler öğretimini oluşturan derslerde üst-düzy zihinsel becerilerin kazandırılmasına yönelik hedef, içerik ve açıklamalara rastlansa da (MEB, 1936); temel olarak programın uygulanmasında izlenen yanlış politikalar nedeniyle bu öğelerin hayata geçirilmesi pek mümkün olmamıştır (Tazebay, 2000).

Programa sadece bilgi ve ders ekleyerek öğrencilerin hedeflenen davranışları kazanabileceği gibi oldukça hatalı bir strateji ile yapılandırılan 1948 İlkokul Programı’nın (Bilgili, 2015) en çok eleştiri alan özelliği yoğun içeriğidir (Fer, 2010). Bu durum üst-düzy düşünme becerilerinin gelişimi için gerekli esnekliği ve çoklu bakış açısını kısıtlamıştır (Gülbahar, 2006). Dolayısıyla 1948 Programı’ndaki sosyal bilgiler öğretimini oluşturan derslerde yansıtıcı, yaratıcı, eleştirel düşünme becerilerinin vurgulandığı gözlemlenmiş olsa da (MEB, 1948); Dewey’in (1916) ifadesiyle bilginin istiflenmesini entelektüel bir aktivite olarak gören anlayışın hem programın geneline hem de sosyal bilgiler öğretimine ilişkin derslere egemen olduğu çıkarımında bulunulabilir (Dinç, 1999).

1962 İlkokul Programı Taslağı kendinden önceki programlara göre daha esnek bir anlayışla öğretmen ve öğrenciye uygulamada inisiyatif ve katılım hakkı verecek bir tarzda geliştirilmiştir (MEB, 1962). Bununla birlikte söz konusu katılım hakkı ve inisiyatif programın amaçlarını ya da içeriğini belirleyebilme özgürlüğünden ziyade önceden belirli amaç ve konuları düzenleme özerkliğini ifade etmektedir (MEB, 1962). Dolayısıyla bu özgürlük sınırlı bir özgürlük olduğu için (Tertemiz, 2000) öğrencilerin sahip olmaları amaçlanan üst-düzy düşünme becerilerinin kazandırılmasında arzu edilen başarı yakalanamamıştır (Akhan, Çiçek ve Mert, 2019).

1968 İlkokul Programı'nda problem çözme ve proje yöntemlerine yer verilmesi, bireysel çalışma ilkesinin vurgulanması, öğrenci katılımının üzerinde ısrarla durulması (MEB, 1968) programdaki sosyal bilgiler dersinin de eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme becerilerini önceleyen bir yaklaşımla yürütülmesini gerektirmiştir (Yalçın ve Akhan, 2019). Ancak o dönem Türkiye'sinin dramatik bir gerçeği olan aşırı düşünsel kutuplaşmalar sığ, yüzeysel ve katı bir zihinsel yapıya zemin hazırlayarak; çok boyutlu, derinlemesine düşünebilen ve esnek bir mental yapının oluşmasına engel olmuştur (Sakaoğlu, 2018).

1968'deki program gibi 1990 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda da çoğulculuk bağlamında üst-düzy düşünme becerileri ile ilişkilendirilebilecek birçok amaç, ilke, yöntem ve açıklamaya rastlanılmıştır (MEB, 1990). Bununla birlikte 1970'li ve 1980'li yıllar Türkiye'sindeki kutuplaşmaların etkisinin devam etmesi (Güven, 2000); yoksulluk ile ilgili gerçekler (Güler, 2004); gelir dağılımı eşitsizlikleri (Çelebi, Güner, Kaya ve Korumaz, 2014) vb. faktörler okullarda yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerinden yoksun bir programın uygulanması sonucunu doğurmuştur (Binbaşıoğlu, 2005).

1998 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı genel olarak hem öğrencilere hem de öğretmenlere soru ve ilgileri ile katkıda bulunma imkânı tanımayan (Yapıcı, 2004); toplumsal problemler etrafında eleştirel analize yönlendirmeyen (Çengel, 2006); kalıplaşmış yargıları sorgulama olanağı sağlamayan ve toplumdaki kökleşmiş çelişkileri ortaya çıkarmalarına izin vermeyen (Erdoğan, 2006) bir zihniyetle tasarlanmıştır. Dolayısıyla söz konusu bu olumsuz durumlar program metninde yer alan üst-düzy düşünme becerilerinin kazandırılmasının önündeki en büyük kısıtlamayı oluşturmuştur (Sakallıoğlu ve Çınar, 2003).

Hem 2005 hem 2015 hem de 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları'nda metin olarak yaratıcı, yansıtıcı, eleştirel ve esnek düşünme becerileri ile ilişkilendirilebilecek kazanım, öneri ve açıklamalar bulunmasına rağmen (MEB, 2005; MEB, 2015; MEB, 2018) *yeni kimlik oluşturma* hedefi ile uyumlu olarak okula yüklenen ve Foucault (1980) tarafından *mutlak ve kutsal gerçeği dağıtma misyonu* olarak ifade edilen strateji bu becerilerin kullanılmasına imkân tanıyacak ölçüde özgürlükçü ve demokratik bir ortamın oluşmasını engellemiştir (Alp ve Taştan, 2011; Özbudun, 2014). Oldukça modern bir anlayışla hazırlandıkları iddia edilse de (MEB, 2005; MEB, 2015; MEB, 2018); esnek olmayan yapıları (Dursun, 2006), arkalarındaki merkezîyetçi felsefe (Şen, 2109) ve hazırlanmalarındaki ideolojik motivasyon (Eğitim-İş, 2018) sebepleriyle oldukça yoğun bir şekilde eleştirilmiştir.

Cumhuriyet'in ilanından itibaren sosyal bilgiler öğretimine yönelik hazırlanan programlarında *düşünme becerileri* boyutuna ilişkin bulgular Tablo 4'te kısaca özetlenmiştir.

Tablo 4.
Programlarda düşünme becerileri

İncelenen Program	Programlarda "Düşünme Becerileri" Boyutuna İlişkin Alıntılar
1924 İlkokul Programı	"Öğrencilere körü körüne itaat ve bağlılığın zararlarını anlatmak" (MEB, 1924)
1926 İlkokul Programı	"Muallim derste keşif ve tefekküre (zihinsel aktivite) çok yer vermelidir" (MEB, 1926)
1936 İlkokul Programı	"Okul çocuğu faaliyete, yaratmaya ve işe sevk edecek canlı bir muhit olmalıdır" (MEB, 1936) "Eğitimin temel taşı bilimsizliği gidermektir" (MEB, 1936)
1948 İlkokul Programı	"Asıl olan çocuğun yaratıcı ve aydın bir ahlak zihniyeti elde etmesidir" (MEB, 1948)
1962 İlkokul	"Olayları ve davranışları daima yapıcı bir tenkitle değerlendirir" (MEB, 1962)

Programı Taslağı	<i>“Öğretmene belirli sınırlar içinde seçim yetkisi verilerek programın yüklülüğü giderilebilir”</i> (MEB, 1962)
1968 İlkokul Programı	<i>“İlkokul çocuğu tenkidi (eleştirel) düşünmeye yöneltmelidir”</i> (MEB, 1968) <i>“Türk okullarında öğrenciler olaylar bakışlarını yeterince ayırtıramıyorlar/farklılaştırıyorlar”</i> (Sylizowicz, 1973’ten akt. Güven, 2000; s. 298)
1990 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	<i>“Küme çalışmaları ile düşünme, tartışma, kıyaslama, inceleme-araştırma, eleştirme yetenekleri geliştirilebilir”</i> (MEB, 1990) <i>“Türk okullarında öğrenciler doğruyu bulmak yerine ak ya da kara demeyi tercih ediyorlar”</i> (Sylizowicz, 1973’ten akt. Güven, 2000; s. 298)
1998 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	<i>“Laiklik ilkesi gereği taassuba (bağnazlık) izin verilmediğini söyleme”</i> (MEB, 1998)
2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	<i>“Düşünme ve ifade özgürlüğünün önemini farkederek”</i> (MEB, 2005) <i>“Programlarda Mevlana, Mehmet Akif, Ömer Seyfettin gibi belirli yazar ve düşünörlere yer verilmesine karşın bir Tefvik Fikret’e bir Yaşar Kemal’e hiç yer verilmemesi tek yönlü bakış açısıyla eleştirel düşünmeyi öğrencilerin nasıl kazanabileceğini sorgulamamıza yol açmaktadır”</i> (Aykaç, 2007)
2015 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	<i>“Öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip bireyler olmaları amaçlanmaktadır”</i> (MEB, 2015) <i>“Çoklu bakış açılarına sahip olma becerisi üzerinde durulacaktır”</i> (MEB, 2015)
2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	<i>“Yenilikçi düşünbilme”</i> (MEB, 2018) <i>“Sosyal problemler üzerinde yansıtıcı düşünme”</i> (MEB, 2018) <i>“Bir olayın çok boyutluluğunu fark edebilme”</i> (MEB, 2018) <i>“Öğrenme-öğretme sürecinde çağdaş yöntem ve yaklaşımlar yerine dini, milliyetçi, cinsiyet temelli, baskı ve empozeye dayalı yöntem, teknik ve yaklaşımlar benimsenmiştir”</i> (Eğitim-Sen, 2018; Taş, 2018)

Çoğulculuk Bağlamında Sosyal Bilgiler Öğretiminde “Sosyal Sorunlara Duyarlılık” (1924-2018)

1924 İlkokul Programı’nda sosyal bilgiler öğretimi tek ulus, tek dil ve tek kültür esaslarına dayanan yeni devletin vatandaşlarını bu esaslara ayak uyduracak bir donanımda yetiştirmeyi amaçlamıştır (Baran, 2010). Böyle bir hedefin belirlenmesinin temelinde bireylere yeni sosyal ve siyasal düzenin gerektirdiği değişikliklere uyum sağlama becerileri kazandırmak yatmaktadır (Binbaşıoğlu, 2005). Bu nedenle bireylerde aileye, ulusa ve devlete sadakat güçlendirilmeye çalışılmış (Keyman ve Kancı, 2011); kamu yararı için çalışma bilinci yerleştirilmek istenmiş (Şen, 2019); yeni devletin işleyiş esaslarına yer verilmiş (MEB, 1924) dolayısıyla Cumhuriyetçi vatandaş nitelikleri vurgulanmıştır (Güven, 2000).

Toplumsal sorunları vurgulayarak halkın *yekpare bir millet* olmasını sağlama amacıyla hazırlanan 1926 İlkokul Programı Cumhuriyet ilkelerini ön plana çıkararak halkı batılı devrimlere hazırlamayı öngörmüştür (Çetin, 2003). Programla uyumlu bir şekilde o dönem ders kitaplarında ulus kavramı; dil, kültür ve ideal birliği şeklinde din olgusuna yer verilmeden seküler bir anlayışla tanımlanırken (Bayri, 2008); askerlik yapma, vergi verme, oy kullanma, yasalara uyma gibi ödevlerle görev odaklı bir vatandaşlık anlayışı benimsenmiştir (Üstel, 2004). Ancak batıda insanların bizzat katıldığı yüzyıllar süren mücadelelerle ile sahip olabildikleri batılı kazanımların bu anlamda bir mücadeleye hiç katılmamış Türk halkına benimsetilmesinin zorluğu programın uygulanması aşamasında ortaya çıkmıştır (Çetin, 2000).

1936 İlkokul Programı’nda sosyal bilgiler öğretimi rejim için sadık, vatan için fedakâr, milletin varlığı için kendi varlığından vazgeçebilen bireylerin yetiştirilmesi hedefiyle tasarlanmıştır (MEB, 1936). Dolayısıyla toplumun çıkarlarını önceleyen vatandaşların hayal edildiği söylenebilir (İnce,

2012). Bu duruma paralel olarak programın uygulandığı dönemin ders kitaplarında milliyetçi ve askeri kavramlara atıflar artarken (Şen, 2019); demokrasi kavramından neredeyse hiç bahsedilmemiştir (Üstel, 2011).

1948 İlkokul Programı'nda sosyal bilgiler öğretimi daha önceki programlarda yer alan rejimi tanıtmaya ve benimsetmeye ile devlet teşkilatına ilişkin bilgi verme işlevlerini sürdürmüştür (Eroğul, 1992). 1948 Programı'nın farklı yanı ise demokrasi vurgusudur (Çapa, 2005). II. Dünya Savaşı sonrası artan insan hakları söylemleri ve ülkedeki çok partili siyasi hayata geçişin yansımaları böyle bir farklılığın oluşmasında rol oynamıştır (Polat, 2011). Dolayısıyla "demokrasi" kelimesinin cazibesi etrafında yapılan tartışmaların ve o dönem ülkedeki siyasi atmosferde yeni yeni ortaya çıkmaya başlayan siyasi partilerin iktidar partisine yönelik eleştirilerinin etkisi ile programda demokrasi olgusu ön plana çıkmıştır (Binbaşoğlu, 2005).

1962 İlkokul Programı Taslağı'nın en dikkat çekici özelliği özgürlüklere ilişkin olumlu tutumu olduğu için (Keskin ve Keskin, 2013) programdaki sosyal bilgiler öğretiminde demokratik ilkelere belirgin bir şekilde yer verilerek okulun demokrasinin yaşandığı bir topluluk haline getirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 1962). Bununla birlikte, bu durum daha önceki programlarda yer alan rejime sadakat stratejisinin terkedilmesinde ziyade; bu stratejiye çok partili hayata geçiş ve 1961 Anayasası ile ülkenin içine girdiği demokratik sürece daha liberal bir perspektifin eklenmesi olarak değerlendirilebilir (Güven, 2000).

1948 ve 1962'deki programlara benzer bir şekilde 1968 İlkokul Programı'ndaki sosyal bilgiler dersinin de demokrasi bilincini bireylere demokratik bir ortamda yaşayarak kazandırma çabası içinde olduğu görülmektedir (Çatak, 2015). Ancak o dönem Türkiye'sinin içinde bulunduğu şartlar göz önüne alındığında bireylerin okulda edindikleri demokratik davranışları ne ölçüde hayatlarına yansıtılabildikleri bir soru işaretidir (Çayır, 2015).

1990 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda eşitlik, demokrasi, insan hakları, bilinçli/sosyal sorunlara duyarlı vatandaşlık şeklinde sıralanabilecek olgular güçlü bir şekilde vurgulanmış olsa da (MEB; 1990); bu olguların gerektirdiği her bireye eşit ve erişilebilir fırsatlar sunulması hiçbir zaman başarılabilen bir temenni olarak kalmıştır (Çelebi vd., 2014). Ayrıca programın uygulandığı dönemin ders kitaplarında hak ve özgürlükleri geri planda tutan; görev ve sorumlulukları önceleyen otoriter nitelikteki 1982 Anayasası'ndan alıntılara sıkça yer verilmiştir (Şen, 2019).

Toplumda pasif vatandaşlığın yüceltilmesi ve aktif vatandaşlığa ilişkin programdaki kazanımların bilgi düzeyinde kalması (Erdoğan, 2003) 1998 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın metninde yer alan demokratik öğeleri kısıtlamıştır. Zira o dönemdeki ders kitaplarında insan haklarına ilişkin tespit edilen sorunlar ile uluslararası tehdit gerekçesiyle aşırı milliyetçi, militarist ve otoriter bir devlet-vatandaş ilişkisinin öne çıkarıldığı belirlenmesi (Şen, 2019) bu bulguya uyumludur.

Önceki programlara göre vatandaşlığı daha evrensel bağlamda ele aldığı iddiasıyla hazırlanan 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile bu program temelinde geliştirilen 2015 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları'nda da sosyal sorunlara ve demokrasi bilincine yönelik derinlemesine sorgulamayı teşvik eden bir tutumun eksikliği göze çarpmaktadır (Çayır ve Gürkaynak, 2007; Korkmaz, 2017). 2005 Programı başta olmak üzere programların geliştirilmesinde Avrupa Birliği'ne uyum süreci, ABD ve AB ülkeleri ile birlikte dünyadaki farklı ülkelerin model alınması (MEB, 2005) gibi olumlu uygulamalara rağmen; itaat, uyum ve pasiflik mesajlarıyla yüklü geleneksel vatandaşlık eğitimi benimsenmeye devam edilmiştir (Şen, 2019). Yine de 2005 ve 2015 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları'nda nispeten daha az hissedilen aktif vatandaşlık anlayışının eksikliği,

onlara göre daha geleneksel, milliyetçi ve korumacı bir anlayışın izlerini taşıyan 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda daha belirgin bir şekilde görünmektedir (Korkmaz, 2017).

Tablo 5'te Cumhuriyet'in ilanından itibaren sosyal bilgiler öğretimine yönelik hazırlanan programlarında *sosyal sorunlara duyarlılık* boyutuna ilişkin bulgular özet halinde sunulmuştur.

Tablo 5.
Programlarda sosyal sorunlara duyarlılık

İncelenen Program	Programlarda "Sosyal Sorunlar Duyarlılık" Boyutuna İlişkin Alıntılar
1924 İlkokul Programı	"En mükemmel ve uygun idare şeklinin Cumhuriyet olduğunu fiilen öğrenmek" (MEB, 1924)
1926 İlkokul Programı	"Türkün iktisadi ve medeni kudret ve kabiliyeti hakkında çocuklarda itimat ve iman oluşturmak" (MEB, 1926) "Türk say ve gayreti ile meydana gelen müesseseler" (MEB, 1926)
1936 İlkokul Programı	"Çocukları Cumhuriyet rejimi için sadık ve fedakar birer yurttaş olarak yetiştirmek" (MEB, 1936) "Her öğretmen Cumhuriyet rejiminin bizim için bir zaruret olduğunu çocuklarda sarsılmaz bir iman haline getirmeyi iş edinmelidir" (MEB, 1936)
1948 İlkokul Programı	"Topluluğumuzun dayandığı demokrasi prensiplerini öğrenci okulda ve dershanede uygulamalı ve yaşayarak benimser" (MEB, 1948)
1962 İlkokul Programı Taslağı	"İnsan haklarına dayanan, milli, demokratik, laik, sosyal hukuk devleti ilkelerine bağlı vatandaş yetiştirme" (MEB, 1962)
1968 İlkokul Programı	"Demokrasinin sadece bir idare şekli olmayıp herkesin karşılıklı hak ve sorumluluklar taşıdıkları bir yaşama şekli olduğu düşüncesini benimser" (MEB, 1968)
1990 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	"Demokratik hayat ve Anayasamız" (MEB, 1990) "Öğretmen daha okuldayken çocukları milli problemlerle ilgilenmeye alıştırmalıdır" (MEB, 1990)
1998 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	"Cumhuriyetçilik ilkesi ile vatandaşların hak ve hürriyetlerinin garantiye alındığını söyleme" (MEB, 1998)
2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	"Demokrasinin insan hakları için vazgeçilmez bir değer taşıdığını takdir eder" (MEB, 2005) "Kamu güvenliği ve kamu sağlığı söz konusu olduğunda kanunlar çerçevesinde özgürlüklerin sınırlanabileceğini kavrar" (MEB, 2005)
2015 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	"Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları olarak hak, özgürlük ve sorumluluklarının bilincinde bireyler olmaları amaçlanmaktadır" (MEB, 2015)
2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	"Toplumsal yaşamda doğacak sorunların en önemli güvencesi olarak örgütlü bir devlet gücünün varlığını kavrar" (MEB, 2018)

Çoğulculuk Bağlamında Sosyal Bilgiler Öğretiminde "Çoğulcu Değerler" (1924-2018)

Cumhuriyet'in Türk milliyetçiliğine dayalı bir anlayışla çok zorlu şartlar altında kurulması (Safran, 2010) ve yeni kurulan devletin devamlılığının sağlanması endişesi (Baran, 2010) 1924 İlkokul Programı'ndaki sosyal bilgiler öğretiminin bu doğrultuda değerleri kapsayacak şekilde yapılandırılmasına neden olmuştur (Alp, 2017). Dolayısıyla 1924 İlkokul Programı'nda vatan sevgisi, birlik-beraberlik, kahramanlık, cesaret vb. değerler etrafında öğrencilerin bireysel faydalarından ziyade ulusal çıkarlar için çalışmaları telkin edilmiştir (Polat, 2011). Bu nedenle kahraman bir milletin bireyleri olarak canları pahasına yurdu savunma misyonu yüceltilmiştir (MEB, 1924).

1926 ilköğretim Programı'ndaki sosyal bilgiler öğretiminin özellikle 1924-1934 yılları arasında yapılması planlanan ve dinin eğitim başta olmak üzere toplumsal hayat üzerindeki hâkimiyetine son verecek laiklik temelli devrimler ile (Öztürk, 2010) ulusal bir milliyetçilik anlayışı doğrultusunda gerçekleştirilmesi öngörülen sosyal inkılapları destekleyici değerleri (Cicioğlu, 2010) içerecek şekilde yapılandırıldığı söylenebilir. Dolayısıyla programda *müşterek* ve *milli* değerlere sürekli vurgu yapıldığı gözlemlenmiştir (MEB, 1926).

Atatürk ilke ve inkılapları temelinde tasarlanan 1936 ilköğretim Programı'ndaki sosyal bilgiler öğretimi ortak ve milli değerler ile yardımlaşma ve dayanışmayı ön plana çıkarmıştır (Alp, 2017). Bu nedenle okula milli bir yurttaş tipinin üretim merkezi olma işlevi yüklenmiştir (Üstel, 2011). Bu doğrultuda programda İslami bir milliyetçilikten ziyade Türk kimliği odaklı bir milliyetçilik benimsendiği için (Bayri, 2008) değerlerin öğrencilere kazandırılmasında da Türklük ve İslamiyet arasındaki farklar belirginleştirilmeye çalışılmıştır (Çatak, 2015).

1948 ilköğretim Programı'ndaki sosyal bilgiler öğretimini oluşturan dersler etik ve insani değerlere atıf yapmakla birlikte (MEB, 1948) programın milliyetçi öğeler etrafında bir değerler sistemi öngördüğü söylenebilir (Eroğul, 1992). Programda doğruluk, nezaket, sorumluluk, fedakârlık, işbirliği gibi değerlerin milli öğelerle yorumlanması makul bir strateji olarak öne çıksa da (Merey, 2015); Dewey'in (1916) ifadesiyle evrensel nitelikteki değerlerin milliyetçi bir bakış açısıyla yorumlanması taşıdıkları anlamların sınırlandırılması riskini barındırmaktadır.

Adalet, hürriyet, eşitlik değerleri etrafında bir toplum anlayışı öngören 1962 ilköğretim Programı Taslağı'nda sosyal bilgiler öğretimi bireylerin insani değerleri, insan hakları ve birlikte çalışma becerileri kazanmalarını öngörmüştür (Green ve Karagöz, 1965; MEB, 1962). Bu nedenle taslak programda çoğulculuk açısından farklılıklara saygı, birlikte yaşama, iş birliği vb. değerler gözlemlenmiştir (MEB, 1962). 1962'deki program taslağında değerler açısından en dikkat çekici bulgu ise önceki programlara oranla nispeten daha az yoğun milliyetçilik eksenli bir anlayışın benimsenmesidir (Akpınar ve Kaymakçı, 2012). Bu doğrultuda programdaki hedeflerin yazımında kullanılan dil daha ılımlı, katı milliyetçiliği çağrıştıran hedef sayısı daha az, milliyetçilik vurgusu daha düşüktür (Bayri, 2008).

1968'deki sosyal bilgiler öğretimi de 1962 taslağı ile uyumlu bir şekilde demokratik değerleri ön planda tutmuştur. Ayrıca önceki programlarda romantik bir anlayış çerçevesinde bilimsel olarak doğruluğu kanıtlanmamış iddialarla destekli Türk milletine yönelik büyüklük ve üstünlük söylemleri üzerine kurulu milliyetçilik algısının (Keskin, 2012) 1962 ve 1968'deki programlarda daha rasyonel bir zemine oturtulmaya çalışıldığı söylenebilir (İnce, 2012).

1990 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda dayanışma, fikir ayrılıklarına saygı, barış, diğer milletlere saygı, din ve vicdan hürriyeti gibi çoğulculuk açısından olumlu değerlere yer verildiği gözlemlenmiştir (MEB, 1990). Bununla birlikte yazım dili ve ideolojik arka planı açısından 12 Eylül Darbesi'nin etkisiyle program girdiği açık bir şekilde anlaşılan *Tehditler* başlıklı bölümde aşırı korumacı ve tutucu bir tutumun benimsenmesi söz konusu değerlerin işlevsiz hale gelmesine sebep olmuştur (Kaplan, 2002).

1998'deki Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda işbirliği ve yardımlaşma değerlerine yer verilirken (MEB, 1998) sosyal adalet ve kültürel farklılıklara saygı değerlerinin göz ardı edildiği gözlemlenmiştir. Dahası kendinden başka tüm devletleri ya da milletleri potansiyel düşman olarak gören tutumun sürdürülmesi (Keyman ve Kancı, 2011) programda yer alan değerlerin olabildiğince dar kalıba sokularak sınırlandırılması riskini ortaya çıkarmıştır.

2005 Programı'ndan başlayarak 2015 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları'nda bireylere kazandırılmak istenen duyuşsal niteliklere *değerler* başlığı altında açık bir şekilde yer verilmiştir (MEB, 2005; MEB, 2015; MEB, 2018). Önceki programlara göre değerler açısından daha küresel bir yaklaşımla hazırlandıkları iddia edilen üç programda da adalet, dostluk, dürüstlük, sorumluluk gibi değerlere yer verilmiştir (MEB, 2005; MEB, 2015; MEB, 2018). Ancak değerler öğretimindeki bu yaklaşım değişiminin daha demokratik, çoğulcu ve özgürlükçü bir toplum yaratma hedefi doğrultusunda mı (Emel, 2018) yoksa önceki programlardan farklı değerlere yer verilerek yeni siyasi anlayışla uyumlu bireyler yetiştirme amacına yönelik mi olduğu tartışmalı bir konudur.

Cumhuriyet'in ilanından itibaren sosyal bilgiler öğretimine yönelik hazırlanan programlarında "çoğulcu değerler" boyutuna ilişkin bulgular Tablo 6'da kısaca özetlenmiştir.

Tablo 6.
Programlarda değerler

İncelenen Program	Programlardan "Değerler" Boyutuna İlişkin Alıntılar
1924 ilkokul Programı	"Halkın, milletin ve istiklalın düşmanlarını öğrenmesi zaruridir" (MEB, 1924)
1926 ilkokul Programı	"Tedriste en esaslı hedef çocuklarda vatan muhabbeti uyandırmaktadır" (MEB, 1926)
1936 ilkokul Programı	"Öğretmen talebeye en eski zamanlardan beri Türk ulusunun başka milletlerden üstün yaşadığını anlatacaktır" (MEB, 1936)
1948 ilkokul Programı	"Talebeye Türklerin ziraatı, hayvan yetiştirmeyi, maden işlemeyi, bina kurmayı, yazı yazmayı, heykel yapmayı nasıl ilk defa başardıklarını ve bunları dünyanın dört bucağına naklederek başka milletlere verdikleri anlatılacaktır" (MEB, 1948)
1962 ilkokul Programı Taslağı	"Türk devrimlerine ve ülkülerine bağlı, çalışkan, araştıran, inceleyen, fedakar ve fazilet sahibi bir yurttaş, mükemmel bir insan yetiştirmek" (MEB, 1962)
1968 ilkokul Programı	"Demokrasinin herkesin birbirlerinin görüş ve inançlarını saygı ve hoşgörüyle karşıladıkları bir yaşama şekli olduğu düşüncesini benimser" (MEB, 1968)
1990 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	"Öğrencilerin içten bir yakınlık duygusu ile vatandaşlarını tanımları ve onlarla yardım ve işbirliği ruhu ile kaynaşmaları sağlanmalıdır" (MEB, 1990)
1998 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	"İyi insan iyi vatandaş olarak yetişirler" (MEB, 1998)
2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	"Farklılıklara karşı saygı ve anlayış gösterir" (MEB, 2005)
2015 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	"Yaşamın her alanında hoşgörü ve uzlaşma kültürünün oluşmasına ve gelişmesine katkı sağlayan bireyler olmaları amaçlanmaktadır" (MEB, 2015)
2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	"Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik önyargıları sorgular" (MEB, 2018)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Cumhuriyet dönemiyle birlikte Türkiye'de genel olarak J. Dewey'in görüşleri doğrultusunda şekillenen pragmatizm felsefesine dayalı programların geliştirildiği resmi otoritelerce iddia edilmiştir (Çetin, 200). Neredeyse tüm eğitim programlarında, tüm hükümet ve parti politikalarında, kalkınma

planlarında pragmatist felsefe ya da ilerlemecilik akımında dair görmek mümkündür (Sönmez, 1991). İlerlemecilik teorik olarak benimsenmesine rağmen; uygulamada esasıcılık ve daimiciliğin baskın olduğu söylenebilir (Fer, 2010). Zira programlar genellikle ideolojik endoktrinasyon aracı olarak işlev gördüğü için ideolojik endoktrinasyona en uygun eğitim felsefeleri olan daimicilik ve esasıcılığın benimsenmesi son derece doğaldır (Çetin, 2003). Dolayısıyla kâğıt üzerinde çoğulcu öğeleri barındıran; bilimsel düşünen, üst-düzye zihinsel becerileri kullanabilen, bağımsız, özgür ve demokratik bireyler yetiştirme hedefleri (Binbaşıoğlu, 2005) uygulamada ezberci, çekingen, taklitçi ve diktacı tutuma sahip bireylerin yetiştirilmesine evrilmiştir (Gözütok, 2003). Çünkü geliştirilen programların derinlemesine analizi yapıldığında;

- ✓ Bilimsellikten ziyade siyasi kaygıların ağır bastığı (Fer, 2010)
- ✓ Eğitimcilerden ziyade bürokratların ön plana çıkması (Binbaşıoğlu, 2005)
- ✓ Planlı bir projeden ziyade kişisel bir inisiyatifle yürütülmesi (Sakaoğlu, 2018)

vb. durumlar göze çarpmaktadır. Dolayısıyla toplumsal konsensüs sağlama amacı güdülmeyen her siyasi iktidar kendi döneminde programları kendi amaçları doğrultusunda yenileme politikası izlemiştir (Sakaoğlu, 2018).

Birey-toplum denkleminde Cumhuriyet tarihi boyunca genelde tüm eğitim programları özelde ise Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları batıda Durkheim'ın Türkiye'de ise Ziya Gökalp'in fikirleri ile şekillendirdiği, bireyden çok toplumu ön planda tutan sosyolojik bakış açısıyla yapılandırılmıştır (Hesapçioğlu, 2009). Kadın ve erkeğe ilişkin cinsiyet rollerinde de aynı şekilde toplumun ihtiyaçlarına uygun olarak kadın, destekleyici ve bakıcı rolleri ile ön plana çıkarılmıştır (Oğuz, 2007). Dolayısıyla çoğulculuğun önem verdiği birey; bireysellik; bireysel, etnik, kültürel, cinsiyet, dil farklılıkları vb. kavramlar genellikle toplum, topluma uyum, kolektif yapı vb. olguların gölgesinde kalmıştır (Şen, 2019). Bu nedenle programlarda insan yerine devlet/toplum; iyi insan yerine iyi vatandaş vurgulanmıştır (Çayır, 2015).

Düşünme becerileri açısından Türkiye'de geliştirilen programlara yönelik olarak üst-düzye zihinsel becerilerin kazandırılmasını uygun ortamlar sunulmadığı (Köprülü, 2018); pratiğe değil bilginin istiflenmesine önem verildiği (Fer, 2010); hayattan kopuk bir bakış açısıyla tasarlandıkları (Türkoğlu, 2010); esnek olamayan, inisiyatif olanağı tanımayan, ezberciliğe iten bir yapıya sahip oldukları (Gözütok, 2003) vb. eleştiriler yapılmaktadır. Bu doğrultuda araştırma kapsamında incelenen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarının metinlerinde genel olarak yaratıcı, yansıtıcı ve esnek düşünme becerileriyle ilişkilendirilebilecek öğeler bulunsa da; kimi zaman programların otoriter arka planı (Çayır, 2015), kimi zaman ideolojik kutuplaşmalar (Güven, 2000), kimi zaman programların esnek olmayan yapısı (Acat, 2006), kimi zaman fiziksel yetersizlikler (Aykaç, 2011), kimi zaman öğretmen eğitimindeki eksiklikler (Öztürk, 2010) kimi zaman da bu durumların tamamı bu becerilerin gelişimi için elverişli şartların oluşturulmasını engellemiştir.

Sadece Türkiye'de değil genel olarak tüm ulus devletlerde okullara temel olarak devlet ve kurumların ideolojisini kitlelere ulaştırma misyonu yüklenmiştir (Erdoğan, 2006). Geleneksel vatandaşlık eğitimi anlayışını yansıtan bu misyonun benimsenmesiyle Türkiye tarihinde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları apolitik veya depolitize bir vatandaş profilini teşvik eden (Şen, 2019), katılımcı vatandaşlık becerilerini göz ardı eden (Doğanay, 2003), demokrasiyi çoğulcu bir anlayıştan ziyade çoğunlukçu bir bakış açısıyla yorumlayan (Erdoğan, 2006), birey yerine kolektif olana (devlet, ülke, millet) yoğunlaşan bir tarzda yapılandırılmıştır (Şen, 2019). Böyle bir tutumun benimsenmesinde merkezîyetçi devlet anlayışı ile birlikte (Hesapçioğlu, 2009) 1950'lerden itibaren demokratikleşme sürecinde yaşanan kesintilerin (Fer, 2010) rol oynadığı söylenebilir.

Yoğunluğu dönemsel olarak farklılık gösterse de Türkiye'deki Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarının genel anlamda tek uluslu homojen yapıyı destekleyici değerler içerdiği çıkarımında

bulunulabilir (Alp ve Taştan, 2011). Söz konusu bu değerlerin benimsenmesinde Türkiye'deki modernleşme anlayışının bireysel özgürlükler yerine bireyi devletin aracı kılmayı amaçlaması etkili olmuştur (Keyman ve Kanci, 2011). Dolayısıyla Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında gönüllü bir birliktelikten ziyade zorunlu görev ve iş bölümü temelinde fedakârlık, milliyetçilik, vatanseverlik, birlik-beraberlik, iş birliği, dayanışma, sosyal uyum ve sorumluluk gibi değerlerin yüceltildiği gözlemlenmiştir (Çetin, 2003).

Çoğulculuk, eleştirel program teorisi ve sosyal bilgiler öğretimine ilişkin alanyazın çalışmaları doğrultusunda incelenen 1924-2018 döneminde yayımlanan yazılı sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının analizine ve yukarıda yapılan tartışmaya dayalı olarak çalışma kapsamında program geliştirme ve öğretim alanına, öğretmen eğitime, gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- ✓ Öğretim programları çoğulcu ve kapsayıcı bir yaklaşımla bireylere ihtiyaçlarına yönelik çoklu seçenekler sunabilecek bir yapıda hazırlanmalıdır.
- ✓ Öğretim programları soyut, nesnel hedeflerden ziyade bireylerin öznel hedefleri ile şekillendirebilecekleri bir yapıda hazırlanmalıdır.
- ✓ Herkes için tek tip, merkezi ve standart programlar yerine geniş seçme özgürlüğü sağlayan bireysel haklar, vatandaşlık hakları, demokrasi, sivil kimlik, sivil toplum, eşitlik ve özgürlük temalarını içeren çekirdek ve alternatif öğretim programları geliştirilmelidir.
- ✓ Eğitim ve öğretim programlarının her aşamasında bireylere kendileri ile ilgili karar alma süreçlerini etkileme gücü ve inisiyatif kullanma olanağı sağlanmalıdır.
- ✓ Öğretim programları çoğulcu bir perspektifle dil, din, kültür, yaşayış tarzı, cinsiyet ve etnik farklılıklar vb. yansıtacak şekilde yapılandırılmalıdır.
- ✓ Hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitiminde programın felsefesi ve arkasındaki ideoloji ve güç ilişkilerini sorgulayan etkinliklere yer verilmelidir.
- ✓ Öğretmenlere öğretim programlarında öğrenci ihtiyaçları ve çevre olanakları doğrultusunda değişiklik yapma özgürlüğü verilmeli; hatta bu özgürlüğü kullanma konusunda teşvik edilmelidirler.
- ✓ Öğretim programları tek tip bir ideoloji veya bakış açısını empoze etmek yerine, entelektüel açıdan eleştiri geleneğinin oluşmasına katkı sağlayacak şekilde demokratik bir yaklaşım ve çoklu bakış açılarıyla tasarlanmalıdır.
- ✓ Bilginin sınıf seviyelerine göre belirlendiği doğrusal bir tasarım yerine öğrencileri ulaşılabilecekleri son nokta ile sınırlandırmadan (fabrika metaforu) eğitim sürecinde her öğrencinin farklı bir yolculuğu (seyahat metaforu) olduğu kabul edilerek yaratıcılık ve hayal gücü ile harmanlanmış bir öğretim programı tasarımı benimsenmelidir.
- ✓ Hoşgörü, saygı, çeşitlilik gibi çoğulcu kavram ve değerlerin sınıf yönetimi ve öğrenme-öğretme ortamlarındaki vurgusu artırılmalıdır.
- ✓ Öğretim programları ekonomik eşitsizlik, ötekileştirme, ayrımcılık, toplumsal cinsiyet eşitsizliği, politik ve kültürel engellerle mücadele edecek şekilde toplumsal değişimi hedeflemelidir.
- ✓ Eğitim politikaları geliştirilirken demokratik katılım, toplumsal uzlaşma, şeffaflık ve toplumdaki birey ya da grupların, azınlıkların talep ve hassasiyetleri göz önüne alınmalıdır.
- ✓ Çoğulcu paradigma bağlamında kapsayıcı eğitim, kültüre duyarlı eğitim, çeşitlilik eğitimi vb. konularda daha fazla ve daha nitelikli araştırma çalışmaları yürütülmelidir.

Eğitim bilimciler ve araştırmacılar, kadın ve cinsiyet, göç, popüler kültür, post-pozitivizm, teolojik program kuramı, politik program kuramı, fenomenolojik program kuramı, çok kültürlü ve çoğulcu paradigma vb. konu ve alanlarda ilişkin yapılan çalışmalardan yararlanmaya ve bu konularda eğitim bilimleri literatürüne katkı sağlayacak nitelik ve nicelikte araştırma yürütmeye teşvik edilmelidir.

Kaynakça

- Acat, B. (2006). Hayat boyu öğrenme anlayışı içinde yeterliliğe dayalı okul modeli. Ş. Abak (Der.), Türk eğitim sisteminde yeni paradigma arayışları (s. 125-148) içinde. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları.
- Akar, H. (2016). Durum çalışması. A. Şaban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (s.111-151) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık
- Akbaş, O. (2013). Eğitim bilimlerinde yeni yönelimler. E. Karip (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (s.327-358) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Akhan, N. M., Çicek, S. ve Mert, H. (2019). Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programlarında değişen "iyi vatandaşlık" algısı. *Anemon Muş Alpaslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 9-19.
- Akhan, O. ve Yalçın, A. (2016). Sosyal bilgiler öğretim programlarında çok kültürlü eğitimin yeri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 12-27.
- Akpınar, M. ve Kaymakçı, S. (2012). Ülkemizde sosyal bilgiler öğretiminin genel amaçlarına karşılaştırmalı bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 605-626.
- Aktan, S. (2006). *Sosyal bilgilerin bir öğretim alanı olarak gelişimi ve cumhuriyet dönemi program tasarılarına olan yansımalar*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Aktürk, Ş. (2018). One nation under Allah? Islamic multiculturalism, muslim nationalism and Turkey's reforms for Kurds, Alevis and Non-muslims. *Turkish Studies*, 19(4), 523-551.
- Alp, H. (2017). *Meşrutiyetten cumhuriyete Türkiye'de ilköğretim ve müfredat programları*. İstanbul: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Alp, S. ve Taştan, N. (2011). *Türkiye'de ırk veya etnik köken temelinde ayrımcılığın izlenmesi raporu (1 Ocak- 31 Temmuz, 2010)*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Alvarez, L. (2018). Education and pluralism: Towards a democratic theory of education in Europe. *Intercultural Human Rights Review*, 349-360
- Appelbaum, P. (2002). *Multicultural and diversity education*. California: Library of Congress Catalogue
- Applebee, A. N. (1996). *Curriculum as conversation: transforming traditions of teaching and learning*. Chicago: University of Chicago Press
- Apple, M. (1985). The culture and commerce of textbook. *Journal of Curriculum* 147-162 17(2).
- Apple, M. (2012). *Eğitim ve iktidar*. (Çev. E. Bulut). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Aykaç, N.(2007). İlköğretim programında yer alan etkinliklerin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 19-35 (2).
- Aykaç, N. (2011). Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunda günümüze sosyal bilgiler programının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi, *İlköğretim Online*. 10(2). 406-420.
- Banks, J. A. (2000). *Multicultural education: issues and perspectives*. New York: John Wiley and Sons
- Banks, J. A. (2007). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. San Fransisco, CA: Jossey Bass Press
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity and citizenship education in a global age. *Journal of Educational Researcher*, 37, 129-139.
- Baran, T. A. (2010, Ağustos). Atatürk'ün eğitim düşüncesi. M. A. Parlak (Haz.), *Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları sempozyumu bildiriler kitabı* (s. 13-34) içinde. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Başgöz, İ. (2010, Ağustos). Cumhuriyetin ilk yıllarında Türkiye'de eğitimin genel görünümü. M. A. Parlak (Haz.), *Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları sempozyumu bildiriler kitabı* (s. 7-12) içinde. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Bayri, H. (2008). *Türkiye'de kimlik siyaseti sorunu ve ulusal kimlik (1980 sonrası döneme sosyo-politik bir bakış)*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum
- Biesta, G. (2013). Knowledge, judgement and the curriculum on the past present and the future of the idea of the practical. *Journal of Curriculum Studies*, 45(5), 684-696.
- Bilgili, A. S. (2015). Geçmişten günümüze sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. A. S. Bilgili (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri*, (s. 2-34) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Binbaşıoğlu, C. (2005). *Türkiye'de eğitim bilimleri tarihi*. Ankara; Anı Eğitim Yayıncılık
- Bümen, N. T. ve Aktan, S. (2014). Yeniden kavramsallaştırma akımı ışığında Türkiye'de eğitim programları ve öğretim alanı üzerine özeleştirel bir çözümleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1123-1144.
- Carlson, M. ve Kanci, T. (2016). The nationalized and gendered citizen in a global world-examples from textbooks, policy and steering documents in Turkey and Sweden. *Gender and Education* 29(3), 313-331.

- Cartes. C. E. (1991). Pluribus and unum: The quest for community amid diversity. *The Magazine of Higher Learning*, 23(5), 8-13.
- Caymaz, B. (2008). Citizenship education in Turkey. M. Nahl, A. Akkoyunlu ve S. Wingley (Eds.), *Education in Turkey* (s.195-227) içinde. Münster: Woxmann.
- Chambers. R. (2010). Paradigms, poverty and adaptive pluralism. *LDS Working Papers*, 344, 01-57.
- Cicioğlu, H. (2010). Türkiye Cumhuriyet'inde orta öğretimin gelişimi. M. A. Parlak (Haz.), *Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları sempozyumu bildiriler kitabı* (s.137-172) içinde. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Cirik, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Conyer, B. (2011). *Pluralism in Jewish education*. Amsterdam: Spinger.
- Coşkun, H. (2016). *Kültürlerarası eğitim: Türkiye ve Almanya örneği*. Ankara: Kondrad-Adenauer-Shifturg
- Crawford, E. O. ve Kirby, M. M. (2008). Fostering students global awareness: technology applications in social studies teaching and learning. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2(1), 56-73.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Crouch, M. ve McKenzie, H. (2006). The logic of small samples in interview-based qualitative research. *Social Science Information*, 45(4), 483-499.
- Çapa, M. (2005). Cumhuriyet'in ilk yıllarında tarih öğretimi. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 8 (29), 39-55.
- Çatak, M. (2015). Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programlarının incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 19(62), 69-74.
- Çayır, K. (2009). We should be ourselves before being a European: The new curriculum, new textbooks and Turkish modernity. *Education Sciences: Theory & Practice* 9(4). 1681-1690.
- Çayır, K. (2015). Citizenship, nationality and minorities in Turkey's textbooks: from politics of non-recognition to difference multiculturalism. *Comparative Education* 51(4). 519-536.
- Çayır, K., ve Gürkaynak, İ. (2007). The state of citizenship education in Turkey past and present. *Journal of Social Science Education* 6(2). 50-58.
- Çelebi, M., Güner, H., Kaya, T. G. ve Korumaz, M. (2014). Neo-liberal eğitim politikaları ve eğitimde fırsat eşitliği bağlamında uluslararası sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) analizi. *Tarih, Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*. 3(3), 33-75.
- Çengel, Y. (2006) AB sürecinde eğitimin modern dünya standartlarına çıkarılması. Ş. Abak (Der.), *Türk eğitim sisteminde yeni paradigma arayışları* (s.345-348) içinde. Ankara: Eğitim- Bir-Sen Yayınları
- Çetin, H. (2000). Eğitimden idealist beklentiler pragmatist yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, 27(2), 660-678
- Çetin, H. (2003). *Modernleşme ve Türkiye'de modernleşme krizleri*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Çoban, O. ve Akşit, İ. (2018). 2005 ve 2017 sosyal bilgiler öğretim programlarının öğrenme alanı, kazanım, kavram, değer ve beceri eğitimi boyutları açısından karşılaştırılması. *Tarih, Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 7 (1), 479-505.
- Davison, A. (2003). Turkey a secular state? The challenge of description. *The South Atlantic Quarterly*, 202(213), 333-350.
- Dedeoğlu, S. (2009). Eşitlik mi ayrımcılık mı? Türkiye'de sosyal devlet, cinsiyet eşitliği politikaları ve kadın istihdamı. *Çalışma ve Toplum*, 2(21), 41-54.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan
- Dewey, J. (1922). *Individuality, equality and superiority*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1927). *The public and its problems*. Athens: Ohio University Press
- Dewey, J. (1934) *A common faith*. New Haven: Yale University Press
- Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Dinç, S. (1999). *Cumhuriyet Dönemi'nde yapılan milli eğitim şuraları ve alınan kararların uygulanması (1923-1960)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlke ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, Ankara
- Doğanay, A. (2003, Mayıs). Sosyal bilgiler eğitiminin genel amaçları nasıl olmalıdır? *Tebliğler: I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi* (s. 204-215). İçinde. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Dursun, D. (2006). Küresel çağda eğitim üzerine bazı notlar. Ş. Abak (Der.), *Türk eğitim sisteminde yeni paradigma arayışları* (s.232-242) içinde. Ankara: Eğitim- Bir- Sen Yayınları.

- Eğitim-Bir-Sen (2018, Temmuz). *Müfredatta daha atılması gereken çok adım var*. 10 Kasım 2018 tarihinde <http://www.ebs.org.tr> adresinden erişilmiştir
- Eğitim-İş (2018, Temmuz). *Taslak öğretim programları değerlendirme raporu*. 10 Kasım 2018 tarihinde <http://www.egitimis.org.tr> adresinden erişilmiştir.
- Eğitim- Sen (2018, Temmuz). Eğitim müfredatı değişiklikleri ve taslak öğretim programları raporu. 10 Kasım 2018 tarihinde <http://www.egitimsen.org.tr> adresinden erişilmiştir.
- Emel, N. (2018). 1980’den günümüze Türk eğitim sisteminde yeniden yapılandırma girişimleri. *Azerbaycan Mektebi*, 2, 139-150.
- Erdoğan, E. (2003). *Türk gençliği ve siyasal katılım: 1999-2003*. İstanbul: Toplumsal Katılım ve Gelişim Vakfı.
- Erdoğan, M. (2006, Kasım). Eğitim ve öğretimi özgürleştirmek. Ş. Abak (Der.), *Türk eğitim sisteminde yeni paradigma arayışları bildiriler kitabı* (s. 284-289) içinde. Ankara: Eğitim Bir-Sen Yayınları.
- Eroğul, C. (1992). Çok partili düzenin kuruluşu. I. Schick ve A. Tonak (Der.), *Geçiş sürecinde Türkiye* (s.171-231) içinde. İstanbul: Belge Yayınları
- Ersoy, A.F. (2013). Global citizenship education in social studies: experiences of Turkish teachers and students in international conflict and war. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 7-30.
- Ertuğrul, H. (2000). Osmanlı’dan günümüze ilköğretim sisteminin amaçlarına kronolojik bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 8, 117-122.
- Esen, Y. (2007). Sexism in school textbooks prepared under education reform in Turkey. *Journal of Critical Education Political Studies*, 5(2) , 466-493.
- Fabretti, V. (2011). The public vs private school choice debate: pluralism and recognition in education. *Italian Journal of Sociology of Education*, 1. 115-135
- Fallace, T. (2012). Race, culture and pluralism: the evaluation of Dewey’s vision for a democratic curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 44(1), 13-35.
- Fer, S. (2010). 1923 yılından günümüze cumhuriyet dönemi ilköğretim programları üzerine bir inceleme. M. A. Parlak (Haz.), *Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları sempozyumu bildiriler* (s.97-136) içinde. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Foucault, M. (1980). *Power, knowledge, selected interviews and other writing*. London: Harvester Wheatsheaf
- Frankel, J., Wallen, N. ve Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill
- Gay, G. (1990). *Achieving educational quality through curriculum desegregation*. Virginia Arlington: Phi Delta Kappan
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching*. New York: Teachers College Press.
- Giroux, H., ve Purpel, D. (1983). *The hidden curriculum and politics of education*. New York: Routledge.
- Goodman, D. (2001). *Living and teaching in an unjust world*. Porsmouth: Heinemann.
- Görmez, E. (2018). Güncellenen sosyal bilgiler programının politik okuryazarlık bakımından yeterliliği. *Anemon Muş Alpaslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 109-114.
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye’de program geliştirme çabaları. *Milli Eğitim Dergisi*, , 160(1), 90-102
- Grant, L. D. (2011). Pluralistic approaches to Israel education. *Journal of Jewish Education*, 77(1), 4-21.
- Green, B. (2003). Curriculum inquiry in Australia: Toward a local geneology of the curriculum field. *International Handbook of Curriculum Reserach*, 7, 123-141.
- Green, E. ve Karagöz, S. (1965). *Yeni ilkokul programı taslağı ve ünite çalışmaları*. Ankara: Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu Yayınları.
- Grumet, R. (1988). *Bitter milk: Women and teaching*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Gustafsson, J. (2017). Single case studies vs multiple case studies: A comparative study. *Academy of Business, Engineering and Science*. 12(1), 1-12
- Gülbahar, G. (2006). *Cumhuriyet dönemi (1920-1950) Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kırıkkale.
- Güler, A. (2004). *Türk eğitim politikalarının tarihsel süreci*. Ankara: Yeryüzü Yayınları.
- Güven, İ. (2000). *Türkiye’de eğitim, devlet ve ideoloji*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Hesapçoğlu, M. (2009). Türkiye’de cumhuriyet döneminde eğitim politikası ve eğitim felsefesi. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 121-138.
- Hesapçoğlu, M. (2010, Temmuz). Türkiye’de cumhuriyet devri eğitim hareketlerinin dayandığı felsefi eğilimler. M. A. Parlak (Haz.), *Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları sempozyumu bildiriler kitabı* (s.53-60) içinde. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.

- Hicks, D. (2003). Thirty years of global education: A remainder of key principles and precedents. *Educational Review*, 55(3), 265-275.
- Iannone, R. (1995). Chaos theory and its implications for curriculum and teaching. *Education*, 115(4), 541-548.
- İnce, B. (2012). Citizenship education in Turkey inclusive or exclusive. *Oxford Review of Education* 38(2), 115-131.
- Kabadere, T. (2010). *Lise biyoloji öğretim programlarının cumhuriyetten günümüze değişimlerini etkileyen unsurlar ve analizleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kan, Ç. (2010). ABD ve Türkiye’de sosyal bilgilerin tarihsel gelişimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 663-672.
- Kaplan, P. (2017, Ocak). *Yeni müfredat tepki: 100 bini aşkın şikayet ve öneri*. 11 Kasım 2018 tarihinde <http://www.pervinkaplan.com> adresinden erişilmiştir.
- Kaplan, S. (2002). Din u devlet all over again? The politics of military secularism and religious militarism in Turkey following the 1980 coup. *International Journal of Middle East Studies* 34(1), 113-127.
- Karakuş, E., Mutlu, E., ve Çoşkun, Y. (2018). Toplumsal cinsiyet eşitliği açısından öğretim programlarının incelenmesi. *İstanbul Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi*, (17), 31-54.
- Kaya, İ., ve Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk, çok kültürlü ve çok dilli eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Keller, E. M. (1954). Köy okullarında modern müzik çalışmaları. K. Wofford (Ed.), *Küçük köy okullarında yeni öğretim örnekleri* (s. 25-28) içinde. İstanbul: Maarif Basımevi.
- Keskin, Y. (2012), Türkiye’de 1970’li yıllardan günümüze kadar yayınlanmış ilkökul, ortaokul ve ilköğretim programlarında yer alan tarih dersi konularının dönemlere göre incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 442-461.
- Keskin, Y., ve Keskin, S. (2013), ilkökul (ilköğretim) sosyal bilgiler programlarında milli bilinç ve barış değerinin tarihsel serüveni. *TSA*, 17(3), 51-86.
- Keyman, E.F., ve Kanci, T. (2011). A tale of ambiguity: citizenship, nationalism and democracy in Turkey. *Nations and Nationalism*. 17(2), 318-336.
- Korkmaz, F. (2017). Neo-liberalizm bağlamında: sosyal bilgiler öğretim programının politik bir metin olarak incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 29-57.
- Köprülü, S. (2008). *Cumhuriyetten günümüze temel eğitim matematik dersi öğretim programlarının eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Levy, P. (2001). *Cyberculture*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Louise, S. (1989, Kasım). *The image of other: Media support for a pluralistic curriculum*. Annual Conference of the Community College General Education Association, New York, <https://eric.ed.gov/?id=ED311972> (18 Kasım, 2018)
- Maarif Vekaleti (1924). *İlk mektep müfredat programı*. Çeviren: H. Alp. İstanbul: Nobel Yayınları
- Maarif Vekaleti (1926). *İlk mektep müfredat programı*. İstanbul: Devlet Matbaası
- McConnell, F. (2008). *Inventing pluralistic education*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Indiana University, Indiana
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (1936). *İlkokul programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (1948). *İlkokul programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (1962). *İlkokul programı taslağı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (1968). *İlkokul programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (1990). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (1998). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2005). *İlkokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2015, Eylül). *İlkokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. 18 Kasım 2018 tarihinde [w.w.w. ttk.gov.tr](http://www.ttk.gov.tr) adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018, Eylül). *İlkokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. 18 Kasım 2018 tarihinde [w.w.w. ttk.gov.tr](http://www.ttk.gov.tr) adresinden erişilmiştir.
- Merey, Z. (2015). İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde vatandaşlık ve insan hakları eğitimi. M. Safran (Ed). *Sosyal bilgiler öğretimi* (s.719-742) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Merriam, S. B. (2013). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Boss.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. New York: Sage.

- Motamed, H. R., Yarmohammadian, M. H. ve Yousefy, A. (2013). Comparative study of pluralistic vs unitarianism approaches concerning elements of curriculum. *Procedia Social and Bhevioral Science*, 83, 831-835.
- Oğuz, A. K. (2007). *Fedakar eş, fedakar yurttaş: Yurttaşlık bilgisi ve yurttaşlık eğitimi, 1970-1990*. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Öcal, A. ve Yakar, H. (2015). 1968-2005 sosyal bilgiler dersi programlarında küresel farkındalık eğitimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (USBES Özel Sayısı I), 307-327.
- Özbudun, E. (2014). AKP at the crossroads: majoritarian drift. *South European Society and Politics*, 19(2), 156-167
- Özoğlu, M. (2012). Yükseköğretime geçiş ve özel dersaneler. *Eğitime Bakış*, 23, 47-57.
- Öztürk, C. (2010). Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirmede model arayışları. M. A. Parlak (Haz.), *Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları sempozyumu bildiriler kitabı* (s.283-316) içinde. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Pinar, W. (1999). *Contemporary curriculum discourses: Twenty years of JCT*. New York: Peter Lang.
- Pinar, W. (2003). *The internationalization of curriculum studies*. New York: Peter Lang.
- Pinar, W. (2004). *What is curriculum theory*. London: Lawrance Erlboum Associates Publishers.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P. ve Taubman, P. (1995). *Understanding the curriculum: An introduction to historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Polat, E. G. (2011). Osmanlı'dan günümüze vatandaşlık anlayışı. *Ankara Barosu Dergisi*, 3, 127-157.
- Safran, M. (2010, Ağustos). Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları ve tarih öğretimi. M. A. Parlak (Haz.), *Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları sempozyumu bildiriler kitabı* (s.395-406) içinde. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Safran, M. (2011). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. B. Tay ve A. Öcal (Ed.). *Özel öğretim yöntemleri ile sosyal bilgiler öğretimi* (s. 2-16) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sakallıoğlu, Ü. C. (1996). Parameters and strategies of Islam state interaction in republican Turkey. *International Journal of Middle East Studies* 26(2), 231-251.
- Sakallıoğlu, Ü. C ve Çınar, M. (2003). Turkey 2002: Kemalism, islamism and politics in the light of February 28 process. *The South Atlantic Quarterly*, 102 (2/3), 309-332.
- Sakaoğlu, N. (2018). *Türk eğitim tarihi. 11-20 yüzyıllar*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime giriş sınavları ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107-129.
- Schachner, M. K. (2017). From equality and inclusion to cultural pluralism- Evaluation and effects of cultural diversity perspectives in schools. *European Journal of Developmental Psychology*, 16(1) 1-17.
- Schwab, J. J. (1971). The practical: Arts of eclectic. *Shool Peview*, 79, 493-542.
- Shavlik, D. L., Touchton, J. G. ve Pearson, C. S. (1989). The new agenda of women for higher education. *Educating The Majority: Women Challenge Tradition in Higher Education*, 73(4) 441-458.
- Shevitz, S. L., & Wasserfall, R. (2009). Building community in a pluralist high school. In A. Pomson & H. Deitcher (Eds.), *Jewish day schools, Jewish communities: A reconsideration* (pp. 376–395). Oxford: Littman Library of Jewish Civilization.
- Solomon, I. D. (1988). Strategies for implementing a pluralistic curriculum in the social studies. *The Social Studies*, 79(6), 256-259.
- Sönmez, V. (2005). *Hayat ve sosyal bilgiler öğretimi öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Şen, A. (2019). Vatandaşlık eğitiminde değişiklik ve süreklilikler: 2018 sosyal bilgiler eğitim programı nasıl bir vatandaşlık öngörüyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 1-28.
- Taş, H. (2018). Eğitim, öğretim ve bilim hizmetleri kolunda faaliyet gösteren sendikaların yenilenen öğretim programlarına ilişkin görüşlerinin programın öğeleri bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 11(57), 440-454.
- Tazebay, A. (2000). *İlköğretim programları ve gelişmeler*, Ankara: Nobel Yayınları
- Tertemiz, N. (2000). Cumhuriyet döneminde ilköğretim. A. Tazebay (Ed.), *İlköğretim programları ve gelişmeler*, (s.27-124) içinde. Ankara: Nobel Yayınları.
- Toland, J. D. (1988). Inca legitimation as a communication process. R. Cohen and J. Toland (Eds.), *State formation and political legitimacy* (s. 115-145) içinde. New Brunswick: Transaction Books.
- Tural, M. (2006). Türk eğitim tarihine bakış. M. Hesapçioğlu ve A. Durmuş (Eds.), *Türkiye'de eğitim bilimleri: Bir bilanço denemesi*. (s. 97-147) içinde. Ankara: Nobel Yayınları

- Türkoğlu, A. (2010, Ağustos). Cumhuriyet döneminde ilköğretimin gelişimi. M. A. Parlak (Haz.), *Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları sempozyumu bildiriler kitabı* (s.77-96) içinde. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Türkoğlu, A. ve Sarı, M. (2006). Cumhuriyetten günümüze program geliştirme çabaları. M. Hesapçioğlu ve A. Durmuş (Eds.), *Türkiye’de eğitim bilimleri bir bilanço denemesi* (s.327-367) içinde. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ünal, F. ve Ünal, M. (2010). Türkiye’de orta öğretim programlarının gelişimi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 5(1), 110-125.
- Üstel, F. (2011). “Maktul vatandaş”ın peşinde II. Meşrutiyet’ten bugüne vatandaşlık eğitimi. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Weinstein, J. R. (2004). Neutrality, pluralism and education: civic education as learning about the other. *Studies in Philosophy and Education*, 23, 235-263.
- Wofford, K. (1952). *Türkiye köy ilkokulları hakkında rapor*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Yapıcı, M. (2004). *İdeoloji ve eğitim*. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8(1), 1-8
- Yelken, E., ve Büyükcan, T. (2015). Discussing the private tutoring centers without falling into the trap of agenda. *Education, Science and Society Journal*, 13 (50), 24-27.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. bs). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Becerileri ve Özyeterliklerine İlişkin Görüşleri

Opinions of Counselor Candidates on Counseling Skills and Self-Efficacy

Büşra EMÜL , Uzman Psikolojik Danışman, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, busraemull@gmail.com

Fatma Selda ÖZ SOYSAL , Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, selda.oz@gmail.com

Emül, B. ve Öz Soysal F. S. (2021). Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Becerileri ve Özyeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 500-514.

Geliş tarihi:06.05. 202

Kabul tarihi:29.09. 2021

Yayımlanma tarihi:28.12.2021

Öz. Bu araştırmanın amacı psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerileri ve psikolojik danışman özyeterliğine yönelik algılarının ortaya koymaktır. Çalışma grubu, uygun örnekleme yöntemi ile seçilen Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü 129 4.sınıf lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda psikolojik danışman adaylarının etkili kullandıkları, kullanmakta güçlük çektikleri ve geliştirmek istedikleri psikolojik danışma becerileri ile etkili çalışabildikleri ve çalışmakta güçlük çektikleri danışmanlara ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Durum çalışmasının kullanıldığı bu nitel araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda Psikolojik danışman adaylarının mikro yardım becerilerinden etkili kullandıkları, güçlük yaşadıkları ve geliştirmek istedikleri psikolojik danışma becerilerinin içerik ve duygu yansıtma becerileri etrafında toplandığı belirlenmiştir. Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma süreci boyunca güçlük yaşadığı konular ve danışan özelliklerine yönelik algıları konusunda dışadönük/kendini açan/ konuşkan danışanlar ile daha etkili çalışabildikleri görülmüştür. Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma süreci boyunca güçlük yaşadığı konular ve danışan özelliklerine yönelik algıları konusunda içedönük/konuşmayan/ kendini açmayan danışanlar ile çalışmakta zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik danışma, Psikolojik danışman adayı, Psikolojik danışma becerileri, Özyeterlik.

Abstract. The aim of this study is to reveal the perceptions of counseling candidates towards counseling skills and counseling self-efficacy. The study group consists of 129 4th grade undergraduate students from the Department of Counseling and Guidance , selected with the appropriate sampling method. In line with the purpose of the study, it was tried to determine the opinions of the psychological counselor candidates about the counselors whom they had difficulty in using, and could work effectively with the counseling skills they wanted to improve. In this qualitative study in which case study was used, semi-structured interview form was used and the obtained content was analyzed with the method of content analysis. As a result of the findings, it was determined that the counseling skills that the counselor candidates used effectively, had difficulties and wanted to improve were gathered around their content and emotion reflection skills. It has been observed that counselor candidates can work more effectively with extroverted/self-disclosed/talkative clients on the issues they have difficulty with and their perceptions of client characteristics during the counseling process. It has been concluded that counselor candidates have difficulties in working with introverted/non-speaking/non-self-disclosed clients regarding the issues they have difficulty with and their perceptions of client characteristics during the counseling process.

Keywords: Counseling, Counseling candidates, Counseling skills, Self efficacy.

Extended Abstract

Introduction. Basic counseling skills; focusing / paying attention, minimal encouragement, effective questioning, observation, summarizing, reflection of content and emotion. Advanced counseling skills, on the other hand; self-disclosure, engagement, transparency, personalization of meaning, problem and purpose, empathy, confrontation skills. Psychological counselors need self-efficacy in order to use all these skills effectively. Psychological counselor self-efficacy is the belief that the psychological counselor is competent to successfully use and apply the skills he / she has (Bakioğlu, 2017). Beliefs about what psychological counselors can do is an important component in the healthy and successful operation of the psychological counseling process (Asarlı, 2012). It has been observed that psychological counselors with high levels of self-efficacy experience less stress in counseling, are more willing to get to know clients, and are more ready to apply counseling skills (Lannin, Gyull, Cornish, Vogel, & Madon, 2018). The aim of this study is to reveal the perceptions of counseling candidates towards counseling skills and counseling self-efficacy.

Method. The study was carried out in accordance with the case study model, which is one of the qualitative research methods in line with the purpose of the study. The study group of the study was selected with the appropriate sampling method, 93 (72.1%) women and 36 (27.9%) men who were studying in the Department of Counseling and Guidance in İzmir, Manisa, Düzce, Sakarya and Aydın provinces in the 2020-2021 academic year. It consists of 129 senior psychological counselor candidates. In the research, semi-structured interview form was applied as a data collection tool. This form consists of 5 open-ended questions. Content analysis method was used in analyzing the data. After the data were examined, it was determined under which subject headings they were collected, and then the analysis process was completed and sub-themes and codes were created.

Results. The answers given to the question asked were evaluated in order to determine the perceptions of the counselor candidates about using micro-assistance skills effectively. According to the data obtained from the first question, the micro skills they used effectively were determined as the main theme. According to the data obtained from the second question, the micro skills they had difficulty using were determined as the main theme. Based on the data obtained from the third question, the micro skills they wanted to develop were determined. Three sub-themes were determined according to the data obtained from the fourth question. These themes are; the personality traits of the clients, the problems they experience and the developmental period of the clients. Three sub-themes were determined according to the data obtained from the fifth question. These themes are; the personality traits of the clients, the problems they experience and the developmental period of the clients.

Discussion and Conclusion. The data obtained from the first question of the study are in line with the conclusion that Atıcı and Ulusoy (2010) used their skills of reflection, encouragement, listening, self-disclosure, confrontation and asking questions. At the same time, the counselors of Şahin, Togay and Atıl (2009), who achieved similar results, frequently; It supports the conclusion that they use the skills of reflecting content and emotion, encouragement, structuring, minimum level of encouragement, confrontation and self-disclosure. When the findings obtained from the second question of the interview are examined, the skills of reflecting emotion, reflecting content, asking questions, summarizing, focusing / paying attention, minimal encouragement, listening, open invitation to speak, confrontation, silence, interpretation, self-disclosure, personalization, transparency and giving feedback. It was concluded that they had difficulty using them. Aladağ, Yaka and Koç (2014), in their study, found that the basic skills that counselor candidates find most difficult are; verbal follow-up, asking questions, and reflecting emotions. Reflection skills from the skills that counselors have difficulty using is an important element of effective therapeutic relationships and

communication, which can be considered as the basis of many counseling skills (Meydan, 2015). When the findings obtained from the third question of the interview are examined, the skills of reflecting emotion, reflecting content, asking questions, summarizing, focusing / paying attention, open invitation to speak, minimal encouragement, listening, confrontation, interpretation, silence, self-disclosure, empathy, personalization, transparency, and binding It was concluded that they wanted to improve. Examining the findings obtained from the fourth question of the interview, the client's personality traits include extroverted /self disclosure / talkative, willing and cooperative, amenable, harmonious and calm, pessimistic, determined, emotional, introverted, rational clients), level of self-expression and awareness level. It was concluded that they work effectively with clients who have positive self-perception, those who come from a neurotic, cultural background similar to counselors, and those who do not show resistance and have responsibility. Another issue that counselor candidates work effectively has been evaluated within the scope of the problem area. When the findings obtained from the fifth question of the interview were examined, within the scope of the client's personality traits, those who were introverted / non-speaking / unwilling to change, unwilling to change, rebellious, questioning, stubborn, different world views, irresponsible, manipulative, talkative, contradictory, emotional / melancholic, careless, impatient, low awareness. It was concluded that the clients were fixed minded, incongruent / rude, perfectionist, unaware of their feelings, angry, pessimistic and complaining. Another issue that counselor candidates have difficulty in working has been evaluated within the scope of the problem area. Counselor candidates have anxiety problems, the client who is abused or abuser, the client who is prone to suicide, abuse / harassment / murder crime, depressed, mourning counseling, psychotic, violent client, clients with self-esteem, violent client, intensive support It was concluded that clients with needy clients, complex problems, romantic relationships, cognitive and spiritual problems, counselors have difficulties to cope with, obsessive, social phobia, angry, stuck with the past, and low self-esteem. Another area of evaluation is the development period of the client. It was concluded that counselors had difficulty working with clients in adulthood, childhood, old age, and adolescence. In this context, it may be suggested that counselors / prospective counselors receive ethical training, learn about dangerous clients and their characteristics, and improve their decision-making and coping skills (İkiz, 2017).

Giriş

Amerikan Psikolojik Danışma Derneği (ACA), profesyonel psikolojik danışmanlığı “*Bireyin patolojisinin yanı sıra, iyilik hali, kişisel veya mesleki gelişim becerileri olan stratejiler, bilişsel, duyuşsal, davranışsal ya da sistematik müdahaleler ile ruh sağlığı, psikoloji ya da insani gelişim esaslarının uygulanmasıdır*” şeklinde ifade etmektedir (Hackney ve Comier, 2008). Bu kapsamda psikolojik danışman, ruh sağlığı ilkeleri, psikolojik danışma becerileri ve etik ilkeleri kendi kişiliği ile bütünleştirerek psikolojik danışmayı gerçekleştiren ve psikolojik yardımı sunan meslek uzmanı olarak tanımlanabilir. Bir meslek uzmanı olarak psikolojik danışmanlar Türkiye’de lisans eğitimi kapsamında psikolojik danışma uygulaması aşamasına gelmeden önce birçok teorik ve uygulamalı eğitimden geçmektedirler. Bu eğitimlerde, psikolojik danışman adaylarına psikolojik danışma kuramları, psikolojik danışma beceri ve teknikleri, iletişim becerileri, bireyle psikolojik danışma, grupla psikolojik danışma gibi teorik ve uygulama dersleri yoluyla psikolojik danışma yapabilmeleri için gerekli olan yeterliklerin ve becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır.

Psikolojik danışma becerisi, psikolojik danışmaya gelen danışanın kendini ifade etmesine yardımcı olarak, danışanın problemine farklı bir yaklaşım sergilemesi ve çözüm için gerekli adımları atabilmesi adına psikolojik danışman tarafından gerekli yöntem, teknik ve basamakların uygulanmasıdır (Uslu, 2005). Diğer bir tanıma göre psikolojik danışma becerileri, psikolojik danışmada olması gereken tüm becerileri kendine dâhil etmekle birlikte danışan- psikolojik danışman ilişkisinde amaca yönelik temel, ileri düzey ve terapötik becerileri kapsamaktadır (Yaka, 2005). Temel psikolojik danışma becerileri; odaklanma/ dikkati verme, asgari düzeyde teşvik, etkili soru sorma, gözlem, özetleme, içerik ve duygu yansıtmadır. İleri düzey psikolojik danışma becerileri ise; kendini açma, bağlama, saydamlık, anlamın, problemin ve amacın kişiselleştirilmesi, empati, yüzleştirme becerilerini kapsamaktadır (Voltan-Acar, 2015). Temel psikolojik danışma becerileri aynı zamanda mikro yardım becerileri olarak da alan yazında yer almaktadır. Psikolojik danışmanların tüm bu becerileri etkili olarak kullanabilmesi için de özyeterliğe ihtiyacı bulunacağı söylenebilir.

Özyeterlik, temeli Albert Bandura’nın sosyal bilişsel kuramına dayanan bir kavramdır. Bireyin kendini değerlendirip bir işi yapabileceğine yönelik inancı olarak tanımlanır (Bandura, 1986). Bireyler içinde buldukları duruma yönelik, yapabileceklerine dair inançları arttıkça daha fazla motive olurlar ve zorluklarla baş etmede daha etkili olabilirler (Bandura, 1983). Psikolojik danışman özyeterliği ise psikolojik danışmanın sahip olduğu becerileri başarılı bir şekilde kullanabilmesi ve uygulayabilmesi doğrultusundaki yeterliğine dair inancıdır (Bakioğlu, 2017). Psikolojik danışma sürecinin sağlıklı ve başarılı bir şekilde işlenmesinde psikolojik danışmanların yapabileceklerine dair inançları önemli bir bileşendir (Asarlı, 2012). Örneğin, özyeterlik düzeyi yüksek olan psikolojik danışmanların, psikolojik danışmada daha az stres yaşadıkları, danışanları tanımaya daha istekli oldukları ve psikolojik danışma becerilerini uygulamaya daha hazır oldukları görülmüştür (Lannin, Gyll, Cornish, Vogel ve Madon, 2018). Aynı zamanda kendini izleme (değerlendirme) becerisi yüksek olan psikolojik danışmalar psikolojik danışma becerilerini daha etkili ve verimli öğrenebilmektedirler (Crews vd., 2005). Bunlara benzer olarak ise özyeterlik düzeyi düşük olan psikolojik danışmanlar psikolojik danışma oturumu öncesi stres yaşama potansiyeline sahiptirler (Lannin vd., 2018).

Özyeterlik düzeyinin düşük olmasına bağlı olarak oluşan bütün bu tepkiler, stresli geçen bir psikolojik danışma oturumundan sonra olumsuzlukla ya da yetersizlikle sonuçlanırsa psikolojik danışmanın özyeterlik düzeyinin düşmesine neden olabilmektedir. Psikolojik danışmanların özyeterlik düzeylerinin, onların psikolojik danışma performanslarını yüksek düzeyde etkilemesi sebebiyle özyeterlik alanında çalışmalar yapılması, psikolojik danışmanların özyeterliğini yükseltmeye yönelik uygulamaların yapılması oldukça önemlidir. Rønnestad ve Skovholt (2003), son zamanlarda psikolojik danışmanların eğitim ve gelişimlerine olan ilginin artması ile psikolojik danışmanların yeterlik düzeylerine yönelik araştırmaların da arttığını belirtmişlerdir. Bu nedenle bu araştırmanın

ülkemizdeki psikolojik danışman adaylarının; psikolojik danışma becerileri düzeylerinin incelenmesi ve psikolojik danışma becerilerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Psikolojik danışma becerileri ve psikolojik danışman özyeterliği ile ilgili yapılan son araştırmalar psikolojik danışmanların; yansıtma becerileri, cesaretlendirme, dinleme, kendini açma, asgari düzeyde teşvik, yüzleştirme ve soru sorma becerilerini iyi düzeyde kullandıklarını göstermektedir (Atıcı ve Ulusoy, 2010; Şahin, Togay ve Atıcı, 2019). Bunun yanında psikolojik danışmanların en çok istismar vakaları ve psikolojik danışmanların yetkinlik sınırlarını aşan konularda zorlandıkları alan yazında karşılaşılan sonuçlar arasındadır (Çelik, 2019; Kaya ve Yıldırım, 2017).

Bu araştırmanın amacı psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerileri ve psikolojik danışman özyeterliğine yönelik algılarının ortaya koymaktır. Araştırmadan elde edilen bulguların, psikolojik danışman eğitimi, psikolojik danışma becerileri eğitimi, psikolojik danışman özyeterliği alan yazınına katkı sağlaması ve psikolojik danışman adaylarının eğitiminde kullanılacak olan programlara ışık tutması beklenmektedir. Bu amacı gerçekleştirebilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Psikolojik danışman adaylarının mikro yardım becerilerini etkili kullanma ile ilgili algıları nasıldır?
2. Psikolojik danışman adaylarının kullanmada güçlük çektikleri mikro yardım becerileri ile ilgili algıları nasıldır?
3. Psikolojik danışman adaylarının geliştirmek istedikleri mikro yardım becerileri ile ilgili algıları nasıldır?
4. Psikolojik danışman adaylarının etkili çalıştıkları danışmanlara yönelik algıları nasıldır?
5. Psikolojik danışman adaylarının çalışmakta güçlük çektikleri danışmanlara yönelik algıları nasıldır?

Yöntem

Çalışma araştırmanın amacı doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma bir olayın, olgunun ya da durumun derinlemesine incelenmesine olanak sağlayan bir yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). Durum çalışması yapısı itibariyle neden ve nasıl sorularına cevap ararken bireyi ya da bir grubu anlayabilme, tanılayabilme ve tahmin etmeyi içerir (Akar, 2019).

Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda amaç araştırmaya katılan bireylerin konu ile ilgili deneyim ve anlayışlarının belirlenmesidir (Gürbüz ve Şahin, 2018). Araştırmanın çalışma grubu maksimum çeşitlilik yöntemi ile seçilen 2020-2021 eğitim öğretim yılında İzmir, Manisa, Düzce, Sakarya ve Aydın illerinde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümünde eğitim görmekte olan 93'ü (%72.1) kadın ve 36'sı (%27.9) erkek toplam 129 son sınıf psikolojik danışman adayından oluşmaktadır. Araştırmaya ilişkin verilerin sunumunda katılımcılar "K" olarak kodlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Araştırmada psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerileri ve özyeterlikleri konusundaki algıları hakkında bilgi sahibi olabilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun bir şekilde araştırmacı tarafınca geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu 5 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Sorular hazırlanırken ilgili alan yazın taranmış ve soru havuzu oluşturulmuştur.

Psikolojik danışma alanındaki en az doktora düzeyinde 3 uzmanın görüşüne başvurularak geribildirim alınmış ve sorulara son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formuna ait sorular aşağıdaki şekildedir:

1. Mikro yardım becerileri arasından hangi beceri/becerileri daha etkili kullanıyorsunuz?
2. Mikro yardım becerileri arasından hangi beceri/becerileri kullanmakta güçlük çekiyorsunuz?
3. Mikro yardım becerilerinden arasından hangi beceri/becerileri daha fazla geliştirmek istersiniz?
4. Kendi kişisel özelliklerinizi düşündüğünüz zaman hangi danışanlarla daha etkili çalışıyorsunuz?
5. Kendi kişisel özelliklerinizi düşündüğünüz zaman hangi danışanlarla çalışmakta güçlük çekiyorsunuz?

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmaya katılan psikolojik danışman adaylarına ait demografik değişkenleri belirlemek adına araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu geliştirilmiştir. Bu formda cinsiyet ve genel ağırlıklı not ortalaması (GANO) bilgileri yer almıştır.

İşlem Yolu

Belirlenen yükseköğretim kurumlarında 2020-2021 yılında eğitim görmekte olan Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümü 4. sınıf öğrencilerine araştırmacı tarafından araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve kişisel bilgi formu Google Anket formunda online olarak ulaştırılmıştır. Nitel verilerin alınmasında herhangi bir ses kaydı veya görüşme kaydı tekniği kullanılmamıştır. Online formda araştırmacının amacına, araştırmacıya ilişkin bilgiler ve elde edilen bilgilerin araştırmacı haricinde kimselerle paylaşılmayacağı ile ilgili gizlilik bilgileri katılımcılarla paylaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yönteminde kavram, düşünce ve konuları açık bir şekilde ortaya koyabilmek adına katılımcılara ait alıntılara yer verilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Veriler incelendikten sonra hangi konu başlıkları altında toplandığı belirlenmiştir ve ardından analiz işlemi tamamlanarak alt temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Tezden üretilmiş olan bu çalışmada veriler tez danışmanı ve araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Bu kodlamaların ardından elde edilen kodların birbirlerine benzerlik oranı araştırmacının güvenilirliğini ortaya koyar ve oldukça önemlidir. Bu nedenle tez danışmanı ve araştırmacı arasında uzlaşa sağlanıp benzerlik oranı belirlenmiştir. Nitel araştırmalardaki bu benzerlik oranı Miles- Huberman modelinde iç tutarlılık olarak da adlandırılır ve araştırmacının kodlayıcıları arasındaki fikir birliğini ortaya koyar. Benzerlik oranı $\Delta = C \div (C + \partial) \times 100$ formülasyonu kullanılarak hesaplanabilir. Formülasyona göre Δ : Güvenirlik katsayısını, C : Üstünde fikir birliği sağlanmış olan konu/terim sayısını, ∂ : Üstünde fikir birliği sağlanmayan konu/terim sayısını ifade etmektedir ve bu benzerlik oranının en az %80 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman; 1994 akt. Baltacı, 1994). Nitel araştırmaların bir diğer önemli noktası ise iç ve dış geçerliktir. İç geçerlik araştırmayı gerçekleştiren kişinin belirlediği temaların, kodların ve özelliklerin gerçeği yansıtmaya derecesine bağlıdır (Büyüköztürk vd., 2020). Dış geçerlik ise örneklemin evrene genellenebilirlik durumu ile ilgilidir. Araştırmanın nitel bölümü için gerekli güvenilirlik hesaplamaları yapılmıştır ve .87 sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular kısmında verilerden elde edilmiş olan doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Doğrudan alıntıların kullanılma amacı araştırmacının iç geçerliğini artırmaktır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgularda katılımcıların kimlikleri (K1, K2...) gizli tutulmuştur.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular, araştırma soruları esas alınarak aşağıda belirtilmiştir.

Birinci ana tema: Psikolojik danışman adaylarının etkili kullandıkları mikro yardım becerileri

Katılımcılara, psikolojik danışman adaylarının mikro yardım becerilerini etkili kullanma ile ilgili algılarının nasıl olduğunu belirlemek amacıyla sorulan soruya verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir. Bu sorudan elde edilen verilere göre en fazla hem temel düzeyde hem de ileri düzeyde yardım becerileri içerisinde yer alan içerik yansıtma, duygu yansıtma, soru sorma, dinleme, asgari düzeyde teşvik, özetleme, odaklanma/dikkati verme, konuşmaya açık davet, kendini açma, empati, yorumlama, somutlaştırma, yüzleştirme, sessizlik, geri bildirim verme, kişiselleştirme kodlarının olduğu belirlenmiştir. Aşağıda katılımcıların vermiş oldukları yanıtlardan bazıları doğrudan alıntılanarak verilmiştir.

“İçerik ve duygu yansıtması iyi olduğum bir beceridir. Zaten en sık kullandığımız becerilerden bunlar. Danışanın söylediklerini başka cümlelerle ona geri aktarmada ve duyguları anlama konusunda iyi olduğumu düşünüyorum” (K32)

“Duyguları yansıtırken daha iyiyim sanırım çok zorluk çekmiyorum psikolojik danışma esnasında. Danışan anlatırken ya da o anki duruşundan falan anlayabiliyorum neler hissettiğini. Bence ağırlıklı olarak ipuçlarını ister istemez danışan veriyor zaten” (K128)

“Duygu ve içerik yansıtma, soru sorma, dinleme, kendini açma, geri bildirim verme, yorumlama bana kolay gelenler diğerlerinde biraz daha dikkatli olmak gerekiyor. Bu saydıklarım da mesela danışanı iyi dinledikten sonra rahatlıkla halledilebilen şeyler” (K35)

“Kendini açma bunlardan en rahat olduğum sanırım çünkü dikkat etmem gereken çok fazla bir şey yok. Eğer benzer bir şey yaşamışsam kendimden örnek verebiliyorum. Çok fazla detaya girmiyorum sadece hani psikolojik danışmaya gelen benmişim gibi olmasın yeterli” (K116)

İkinci ana tema: Psikolojik danışman adaylarının kullanmakta güçlük yaşadıkları mikro yardım becerileri

Katılımcılara, psikolojik danışman adaylarının kullanmada güçlük çektikleri mikro yardım becerileri ile ilgili algılarının nasıl olduğunu belirlemek amacıyla sorulan soruya verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir. Bu sorudan elde edilen verilere göre en fazla hem temel düzeyde hem de ileri düzeyde yardım becerileri içerisinde yer alan duygu yansıtma, içerik yansıtma, soru sorma, özetleme, odaklanma/dikkati verme, asgari düzeyde teşvik, dinleme, konuşmaya açık davet, yüzleştirme, sessizlik, yorumlama, kendini açma, kişiselleştirme, saydamlık ve geri bildirim verme kodlarının olduğu belirlenmiştir. Aşağıda katılımcıların vermiş oldukları yanıtlardan bazıları doğrudan alıntılanarak verilmiştir.

“Duygu yansıtma zorlanabiliyorum. Danışanın o anki durumunu yani gördüğüm duyguları söylediğimde bazen aslında tam olarak değil, öyle değil vs tepkileri alabiliyorum. E benim gördüğüm şey doğru değilse ki aslında doğru bence ne yapacağımı bilemez halde kalıyorum bu sefer” (K122)

“İçerik yansıtma zor ya. O kadar çok şey söylüyor ki danışan bazen hani hepsi sanki önemli gibi geliyor. Onca şey arasından asıl noktaya vurgu yapmak gerekiyor bazen de sadece asıl konunun etrafında dolanıyoruz. Gereksiz şeyleri yansıtmak da sadece vakit öldürmek yani” (K58)

“Duygu yansıtma ve kendini açma ikisi en çok dikkatli olunması gereken beceriler benim için. Neyden bahsedeceğimi bilemiyorum bazen. Kendimi açacağım diyelim hangi kısmını danışana söyleyeceğim hangi kısmını danışana söylemeyeceğim kafamda soru işaretleri beliriyor birden” (K59)

“Sessizliğe yer verme. Çok rahatsız edici oluyor. Danışan suskansa bir de o psikolojik danışma nasıl bitecek diye düşünüyorum. Danışan o sessizlikte konuşacak mı konuşmayacak mı konuşmazsa ben ne yaparım ya da ne söylemem gerekir? Bu sırada bir de danışanın son söylediğini unutursam...” (K72)

Üçüncü ana tema: Psikolojik danışman adaylarının geliştirmek istedikleri mikro beceriler

Katılımcılara, psikolojik danışman adaylarının geliştirmek istedikleri mikro yardım becerileri ile ilgili algılarının nasıl olduğunu belirlemek amacıyla sorulan soruya verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir. Bu sorudan elde edilen verilere göre en fazla hem temel düzeyde hem de ileri düzeyde yardım becerileri içerisinde yer alan duygu yansıtma, içerik yansıtma, soru sorma, özetleme, odaklanma/dikkati verme, konuşmaya açık davet, asgari düzeyde teşvik, dinleme, yüzleştirme, yorumlama, sessizlik, kendini açma, empati, kişiselleştirme, saydamlık, bağlama olarak belirlenmiştir. Aşağıda katılımcıların vermiş oldukları yanıtlardan bazıları doğrudan alıntılanarak verilmiştir.

“Duygu yansıtma ve duyguları tanıma noktasında kendimi geliştirmek isterim. Çok fazla emin olamıyorum bazen. Evet, duyguyu görüyorum ama karşılık olarak farklı bir tepki gelebiliyor. Belki de duyguları görmenin yanı sıra nasıl ifade edebileceğimi bilsem ya da öğrensem daha iyi olabilir” (K125)

“Soru sorma becerimin eksik olduğuna inanıyorum. Bunu geliştirmek isterim. Psikolojik danışmanın ilerlemesini sağlayan ana noktalardan biri bence soru sorabilmek ve bazen danışan bir şeyler söyledikten aklıma soru gelmediği oluyor” (K32)

“Duygu yansıtma, yüzleştirme, empatik tepki becerilerini geliştirmek beni psikolojik danışma yaparken rahat etmem açısından daha iyi yerlere getirir. Biraz daha moda mod kalıyor bu tepkilerim genelde. Daha çok formülden ilerliyor gibiyim deşifrelere baktığımda” (K123)

“Duygu yansıtma, yorumlama, özetlemeyi geliştirsem iyi olur. Aslında çok basit gibi dursalar da daha etkili hale getirmek isterim. Özellikle yorumlama, çünkü diğerlerinde neyi hangi sırada nasıl yapacağımız biraz daha belli sanki” (K92)

Dördüncü ana tema: Psikolojik danışman adaylarının etkili çalışabildikleri danışanlar

Katılımcılara, psikolojik danışman adaylarının etkili çalıştıkları danışanlara yönelik algılarının nasıl olduğunu belirlemek amacıyla sorulan soruya verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir. Bu sorudan elde edilen verilere göre üç alt tema belirlenmiştir. Bu temalar; danışanların kişilik özellikleri, danışanların yaşadıkları problemler ve danışanların gelişim dönemim özellikleridir.

Danışanların kişilik özellikleri

Bu alt temadan en fazla elde edilen kodlar sırasıyla; dışadönük/kendini açan/konuşkan, değişime istekli ve işbirlikçi, yumuşak başlı, uyumlu ve sakin, kötümser, kararlı, duygusal, içe dönük, mantıklı danışanlar), kendini ifade etme düzeyi ve farkındalık düzeyi, benlik algısı olumlu danışanlar, nevrotik, psikolojik danışmana benzer kültürel bir yapıdan gelenler, direnç göstermeyen, sorumluluk sahibi danışanlar olarak belirlenmiştir. Aşağıda katılımcıların vermiş oldukları yanıtlardan bazıları doğrudan alıntılanarak verilmiştir.

“Kendilerini anlayabilen, ifade edebilen işbirliğine yatkın danışanlar ile çalışmak daha rahat. Tek taraflı çabalıyormuşum ya da ne yapıyorum ben hissinden uzaklaşıp tam bir ortam sağlayabilirim.” (K101)

“Kendini ifade edebilen böyle hani konuşurken biraz daha akıcı olan danışanlarla rahat çalışabilirim. Aslında öyle demek istemedim, yok yani tam olarak o değil gibi ifadelerin olması bir süre sonra benim de dikkatimi dağıtıyor.” (K112)

“Kendi hakkında düşünmeyi, düşüncelerini dile getirmeyi seven işbirliğine açık danışanlarla rahat edeceğimi düşünüyorum. Çünkü bir noktada artık kendini değiştirmesi gerekiyor ya da bunu istemesi lazım.” (K89)

Danışanların yaşadıkları problemler

Bu alt temadan elde edilen kodlar sırasıyla; kaygı sorunu olan danışanlar, psikolojik durumu klinik olmayan danışanlar, bitirilmemiş işleri olan danışanlar, okulla ilgili sorunları olan danışanlar, beceri eğitimi isteyen danışanlar, güven sorunu yaşayan danışanlar, duyguları ile baş etmede zorluk yaşayan danışanlar, mesleki rehberlik, özgüven sorunu yaşayan danışanlar, ailevi problem olan danışanlar, travmatik yaşantıya sahip danışanlar olarak belirlenmiştir. Aşağıda katılımcıların vermiş oldukları yanıtlardan bazıları doğrudan alıntılanarak verilmiştir.

“Orta derecede kaygılı, şemalarıyla problemi olan ve bilişsel çarpıtmaları olan danışanlarla daha rahat çalışabilirim derslerde olsun kitaplarda olsun kendi ilgim de bu yönde. Bu konuda kitaplar okuyorum, notlar alıyorum o yüzden kendimi daha güvende hissediyorum bildiğim bir alanda” (K13)

Danışanların gelişim dönemi özellikleri

Bu alt temada katılımcıların, daha çok rahatlıkla çalışabildikleri danışanların gelişim dönemleri sırasıyla; ergenlik, çocukluk, hem ergenlik hem yetişkinlik, yetişkinlik, hem çocukluk hem ergenlik olarak belirlenmiştir. Aşağıda katılımcıların vermiş oldukları yanıtlardan bazıları doğrudan alıntılanarak verilmiştir.

“Ergen danışanlarla daha rahat çalışıyorum ya da çalışması biraz daha kolay geliyor diyebilirim. Onlarla çok rahat empati kurabiliyorum çünkü ve bence rahat rahat da anlayabiliyorum, konuşurken psikolojik danışma esnasında da hissedebiliyorum bunu Danışanlar da bunu anladığı için daha verimli oluyor bence.” (K12)

Beşinci ana tema: Psikolojik danışman adaylarının çalışmakta güçlük yaşadıkları danışanlar

Katılımcılara, psikolojik danışman adaylarının çalışmakta güçlük çektikleri danışanlara yönelik algılarının nasıl olduğunu belirlemek amacıyla sorulan soruya verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir. Bu sorudan elde edilen verilere göre üç alt tema belirlenmiştir. Bu temalar; danışanların kişilik özellikleri, danışanların yaşadıkları problemler ve danışanların gelişim dönemim özellikleridir.

Danışanların kişilik özellikleri

Bu alt temadan elde edilen kodlar sırasıyla; içedönük/konuşmayan/ kendini açmayan, değişime isteksiz, isyankar, sorgulayıcı, inatçı, dünya görüşü farklı olanlar, sorumsuz, manipülatif, konuşkan, çelişkili, duygusal/melankolik, umursamaz, sabırsız, farkındalığı düşük, sabit fikirli, uyumsuz/kaba, mükemmeliyetçi, duygularını tanımayan, sinirli, karamsar, şikayetçi olarak belirlenmiştir. Aşağıda katılımcıların vermiş oldukları yanıtlardan bazıları doğrudan alıntılanarak verilmiştir.

“Sessiz, konuşmaya istekli olmayan danışanlarla. Ben de tıkanıyorum o zaman. Bu sefer psikolojik danışma ilerlemiyor, benim kaygı seviyem yükseliyor bir diğer yandan saate bakıyorum vakit geçmiyor. Çok zor oluyor.” (K19)

“Değişime direnen ve umutsuz vakalar ile çalışmak.. Ne olursa olsun böyle sürekli kendilerini aşağı çekiyorlar sanki. E durum bu olunca bir süre sonra benim de modum düşüyor. Bakış açıları çok karanlık olan, sonuna kadar artık o acıyı çekse de bırakamayanlar çalışması en zor kişiler bence” (K98)

Danışanların yaşadıkları problemler

Bu alt temadan elde edilen kodlar sırasıyla; kaygı sorunu olan danışanlar, istismar veya tacize uğrayan danışan, intihara meyilli, istismar/taciz/adam öldürme suçu olan danışan, depresyonda olan, yas danışmanlığı, psikotik, şiddet görmüş danışan, özgüven sorunu olan danışanlar, şiddet uygulayan danışan, yoğun desteğe ihtiyaç duyan danışan, karmaşık sorunları olan danışan, romantik ilişkiler, bilişsel ve ruhani sorunlar, psikolojik danışmanın baş etmekte zorlandığı sorunlara sahip danışanlar, obsesif, sosyal fobisi olan, öfkeli, geçmişe takılı kalan, benlik saygısı düşük olarak belirlenmiştir. Aşağıda katılımcıların vermiş oldukları yanıtlardan bazıları doğrudan alıntılanarak verilmiştir.

“İstismara uğramış bir bireyle çalışmak. Onların yaşadıkları bana çok zor geliyor. Ne yapacağımı bilemem diye düşünüyorum. Karşımda daha önce uğramadığım, yaşamadığım bir olay beliriyor ve bu öyle kolay bir şey de değil. Oldukça travmatik” (K14)

“İntihar eğilimi olan danışanlarla çalışmada zorluk yaşayabilirim bu konuda işin resmi boyutu da var çünkü ilgili yerlere haber vermek gibi. Bir de ben hani daha güven sağlayamamışım direkt resmi yerlere haber versem bu sefer danışanı kaybederim gibi düşünceler var kafamda” (K99)

Danışanların gelişim dönemi özellikleri

Bu temadan elde edilen kodlar sırasıyla; yetişkinlik, çocukluk, yaşlılık, ergenlik olarak belirlenmiştir. Aşağıda katılımcıların vermiş oldukları yanıtlardan bazıları doğrudan alıntılanarak verilmiştir.

“Yetişkinler ile çalışmakta zorlanırım biraz daha kapalılar sanki her türlü düşünceye. Mesela küçük çocuklar daha çok deneyimleyerek öğreniyorlar ya da bir şeyleri deniyorlar. Yetişkinlerde bu çok zor” (K31)

“Kalıplaşmış yapıları olduğu için ve zaman zaman değişime direnç gösterebildikleri için yaşlı danışanlarla çalışmak beni zorlayabilir. Yaşlı danışanlar evet belki ağırlıklı olarak konuşkanlar ama sizin yaşınız onunkinden küçük olduğu için bazen de konu deneyime ve daha farklı yerlere gittiği için zorluk çıkabiliyor” (K12)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerileri ve özyeterlikleri konusunda algılarını derinlemesine incelemek amacıyla yapılmıştır. Görüşmenin ilk sorusu olan psikolojik danışman adaylarının mikro yardım becerilerinden hangilerini daha etkili kullandıklarına ilişkin katılımcıların verdikleri yanıtlar incelendiğinde içerik yansıtma, duygu yansıtma, soru sorma, dinleme, asgari düzeyde teşvik, özetleme, odaklanma/dikkati verme, konuşmaya açık davet, kendini açma, empati, yorumlama, somutlaştırma, yüzleştirme, sessizlik, geri bildirim verme, kişiselleştirme becerilerini daha etkili kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Atıcı ve Ulusoy’un (2010) psikolojik danışman adaylarının yansıtma becerileri, cesaretlendirme, dinleme, kendini açma, yüzleştirme ve soru sorma becerilerini iyi düzeyde kullandıkları sonucu ile paralellik göstermektedir. Aynı zamanda benzer sonuçlara ulaşmış olan Şahin vd.’nin (2009) psikolojik danışmanların sıklıkla; içerik ve duygu yansıtma, cesaretlendirme, yapılandırma, asgari düzeyde teşvik, yüzleştirme ve kendini açma becerilerini kullandıkları sonucunu desteklemektedir. Xiangyi’nin (2009) sonuçlarına göre ise Çinli psikoterapistler psikolojik danışmada teknik becerilere ve psikolojik danışma becerilerine odaklanmaktan çok danışanlarla ilişki kurmaya odaklanırlar. Ülkemizde ise psikolojik danışma becerileri eğitiminde terapötik koşullara ve temel düzey psikolojik danışma becerilerine ağırlık verilmektedir (Aladağ, 2013). Bu nedenle psikolojik danışman adaylarının temel düzey becerileri etkili kullandıklarını belirtmelerinin aldıkları eğitim ile tutarlı olduğu söylenebilir.

Görüşmenin ikinci sorusu olan psikolojik danışman adaylarının mikro yardım becerilerinden hangilerini kullanmakta güçlük çektiklerine ilişkin katılımcıların verdikleri yanıtlar incelendiğinde duygu yansıtma, içerik yansıtma, soru sorma, özetleme, odaklanma/dikkati verme, asgari düzeyde teşvik, dinleme, konuşmaya açık davet, yüzleştirme, sessizlik, yorumlama, kendini açma, kişiselleştirme, saydamlık ve geri bildirim verme becerilerini kullanmada güçlük yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aladağ, Yaka ve Koç (2014) yaptıkları araştırmada psikolojik danışman adaylarının en çok zorlandıkları temel düzey becerilerin; sözel takip, soru sorma ve duygu yansıtma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Psikolojik danışmanların kullanmakta güçlük çektikleri becerilerden yansıtma becerileri birçok psikolojik danışma becerisinin temeli sayılabilecek, etkili terapötik ilişki ve iletişimin önemli bir unsurudur (Meydan, 2015). Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerinde yaşadıkları eksiklikler ve psikolojik danışma becerilerini nasıl kullanacağını bilememeleri psikolojik danışmada fizyolojik tepkilerle birlikte kaygı yaratır (Kozan, 2018). Psikolojik danışma becerileri kullanımında oluşan bu kaygı psikolojik danışman adayının/psikolojik danışmanın özyeterlik düzeyini olumsuz etkileyebilir. Nitekim Al-Darmaki (2004) psikolojik danışmanların özyeterlik düzeyleri arttıkça psikolojik danışma yapmaya ilişkin kaygılarının azaldığını belirtmiştir. Friedlander, Keller, Peca-Baker ve Olk (1986) da psikolojik danışman özyeterlik düzeyi ile psikolojik danışmanın anksiyetesinin ters orantılı olduğunu ortaya koymuştur.

Görüşmenin üçüncü sorusu olan psikolojik danışman adaylarının geliştirmek istedikleri mikro yardım becerilerine ilişkin katılımcıların verdikleri yanıtlar incelendiğinde duygu yansıtma, içerik yansıtma, soru sorma, özetleme, odaklanma/dikkati verme, konuşmaya açık davet, asgari düzeyde teşvik, dinleme, yüzleştirme, yorumlama, sessizlik, kendini açma, empati, kişiselleştirme, saydamlık, bağlama becerilerini geliştirmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın diğer sonuçları ile karşılaştırıldığında psikolojik danışman adaylarının kullanmakta güçlük çektikleri psikolojik danışma becerileri geliştirmek istedikleri söylenebilir.

Görüşmenin dördüncü sorusu olan psikolojik danışman adaylarının kendi kişisel özelliklerini düşündüklerinde hangi danışanlarla daha etkili çalıştıklarına ilişkin katılımcıların verdikleri yanıtlar incelendiğinde danışanın kişilik özellikleri kapsamında dışadönük/kendini açan/konuşkan, değişime istekli ve işbirlikçi, yumuşak başlı, uyumlu ve sakin, kötümser, kararlı, duygusal, içe dönük, mantıklı danışanlar), kendini ifade etme düzeyi ve farkındalık düzeyi, benlik algısı olumlu danışanlar, nevroitik, psikolojik danışmana benzer kültürel bir yapıdan gelenler, direnç göstermeyen, sorumluluk sahibi danışanlar ile etkili çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Psikolojik danışman adaylarının etkili çalıştıkları bir diğer konu problem alanı kapsamında değerlendirilmiştir. Psikolojik danışman adaylarının kaygı sorunu olan danışanlar, psikolojik durumu klinik olmayan danışanlar, bitirilmemiş işleri olan danışanlar, okulla ilgili sorunları olan danışanlar, beceri eğitimi isteyen danışanlar, güven sorunu yaşayan danışanlar, duyguları ile baş etmede zorluk yaşayan danışanlar, mesleki rehberlik, özgüven sorunu yaşayan danışanlar, ailevi problem olan danışanlar, travmatik yaşantıya sahip danışanlar ile daha etkili çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer değerlendirme alanı ise danışanın gelişim dönemidir. Psikolojik danışman adayları ergenlik, çocukluk, hem ergenlik hem yetişkinlik, yetişkinlik hem çocukluk hem ergenlik dönemindeki danışanlar ile etkili çalışabilmektedirler. Bu bağlamda psikolojik danışmanlık eğitiminde seçmeli dersler kapsamında psikolojik danışman adaylarının çalışma alanlarında kendilerini tanımalarına olanak sağlanabilir.

Kottler (2010), psikolojik danışmanların her zaman iletişim becerileri yüksek, yardım almaya istekli ve farkındalık düzeyi yüksek danışanlarla çalışmak istediklerini belirterek bu araştırma bulgularını desteklemiştir. Psikolojik danışmanlar, psikolojik danışma sürecinde daha kolay yol alınabiliyor olması, daha sabırlı ve psikolojik danışmana minnettar olan danışanlar olması nedeniyle dışadönük danışanları tercih ederler. Aynı zamanda psikolojik danışmada yol alması daha kolay olarak değerlendirilebilecek uyumlu, direnç göstermeyen danışan özelliklerinin sıralanması da Kottler'in (2010) ifadesini desteklemektedir. Problem alanı kapsamında psikolojik danışmanların etkili

çalıştıkları ve çalışmakta zorlandıkları konularda en çok bahsedilen kaygı sorunu olan danışanlar olmuştur. Kaygı, alt türleri ile birlikte toplumdaki bireylerin her kesiminde en çok karşılaşılan bozukluklardan biridir (Austin ve Sciarra, 2015). Bu sebeple psikolojik danışmaların bu problem alanı konusunda etkili görmeleri ya da çalışmakta güçlük çekiyor olmaları olağan olarak yorumlanabilir.

Görüşmenin beşinci sorusu olan psikolojik danışman adaylarının kendi kişisel özelliklerini düşündüklerinde hangi danışanlarla çalışmakta güçlük çektiklerine ilişkin katılımcıların verdikleri yanıtlar incelendiğinde danışanın kişilik özellikleri kapsamında içedönük/konuşmayan/ kendini açmayan, değişime isteksiz, isyankâr, sorgulayıcı, inatçı, dünya görüşü farklı olanlar, sorumsuz, manipülatif, konuşkan, çelişkili, duygusal/melankolik, umursamaz, sabırsız, farkındalığı düşük, sabit fikirli, uyumsuz/kaba, mükemmeliyetçi, duygularını tanımayan, sinirli, karamsar, şikayetçi danışanlar oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Psikolojik danışman adaylarının çalışmakta güçlük yaşadıkları bir diğer konu problem alanı kapsamında değerlendirilmiştir. Psikolojik danışman adaylarının kaygı sorunu olan danışanlar, istismar veya tacize uğrayan danışan, intihara meyilli, istismar/taciz/adam öldürme suçu olan danışan, depresyonda olan, yas danışmanlığı, psikotik, şiddet görmüş danışan, özgüven sorunu olan danışanlar, şiddet uygulayan danışan, yoğun desteğe ihtiyaç duyan danışan, karmaşık sorunları olan danışan, romantik ilişkiler, bilişsel ve ruhani sorunlar, psikolojik danışmanın baş etmekte zorlandığı sorunlara sahip danışanlar, obsesif, sosyal fobisi olan, öfkeli, geçmişe takılı kalan, benlik saygısı düşük olan danışanlar ile çalışmakta güçlük yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları doğrultusunda psikolojik danışman adayları içedönük/konuşmayan/ kendini açmayan danışanlar ile çalışmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma oturumu yönetmeye ilişkin deneyimlerinin az olmasından kaynaklanıyor olduğu yorumu yapılabilir. Ayrıca kişilik gelişimi açısından psikolojik danışman kimliğini içselleştiremedikleri, farklı yaşam deneyimlerine objektif, koşulsuz, kabul edici ve empatik olmada sıkıntı yaşıyor olabilecekleri düşünülmektedir. Nitekim Johnson, Baker, Kopala, Kiselica ve Thompson (1989) psikolojik danışma uygulaması öncesi verdikleri eğitimde psikolojik danışman adaylarının eğitimin başında özyeterlik düzeylerinin düşük ve kaygı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Psikolojik danışman adaylarının deneyimleri ve özyeterlik düzeyleri arttıkça içe dönük danışanlarla çalışmaya yönelik yargılarının değişebileceği söylenebilir. Problem alanı kapsamında psikolojik danışmanların çalışmakta güçlük çektikleri konularda en çok bahsedilen kaygı sorunu olan danışanlar olmuştur. Psikolojik danışman adayları aynı zamanda etkili çalışabildikleri danışan problem alanı olarak da kaygı sorunu olan danışanları belirtmişlerdir. Toplumda en çok karşılaşılan bozukluklardan olan kaygı ile çalışmada güçlük çekiyor olmaları olağan olarak yorumlanabilir.

Psikolojik danışmanların çalışmakta zorluk çektikleri bir diğer grup ise tehlikeli danışanlar ve riskli grup olarak adlandırabileceğimiz; istismara uğramış veya istismar suçu olan, herhangi bir suça karışmış, intihar eğilimi olan bireylerdir. Türk PDR-DER etik kurallarında (2011) *“psikolojik danışmanlar, yalnızca eğitim aldıkları, yeterince gözetim altında uygulama yaparak ya da uygun yeterli profesyonel uygulamalar yürüterek yetiştirdikleri uzmanlık alanlarında hizmet verebilir, öğretebilir ve araştırma yapabilirler”* ibaresi yer almaktadır. Psikolojik danışman adaylarının yetkinlik sınırlarının farkında olup tehlikeli danışanlar ve risk grupları ile çalışırken güçlük yaşamaları ya da güçlük yaşayabilecek olmaları beklendik bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Çelik (2019) okul psikolojik danışmanları ile yaptığı araştırmasında psikolojik danışmanların istismar vakalarıyla çalışmada pek çok yönden zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. İstismar ile çalışmadaki zorlukların sebebi ağırlıklı olarak süreç içerisinde psikolojik danışmanın yalnız kalması, aile, öğretmen ve idare ile yaşanan sorunlardır. Kaya ve Yıldırım (2017) yaptıkları çalışmada psikolojik danışmanların çözümlemeye yetersiz hissettikleri konuları; ailevi problemler, madde bağımlılığına ilişkin sorunlar, istismar, taciz, kişilik bozuklukları ve klinik tedavi gerektiren durumlar olarak belirtmişlerdir. Tuzgöl-Dost ve Keklik (2012) ise okullarda çalışan psikolojik danışmanlarla yaptıkları çalışmada psikolojik danışmanların kendilerini özel eğitim, klinik tedavi gerektiren durumlar, sınava ilişkin problemler,

travma ve krize müdahale alanlarında yetersiz buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar doğrultusunda psikolojik danışmanların/psikolojik danışman adaylarının çalışmakta güçlük çektikleri danışanların farklılaşmasının sebebi bireylerin aldıkları eğitime ilişkin farklılıklar, psikolojik danışma oturumu deneyiminin az olması ve çok fazla danışan çeşidi ile karşılaşamamaları olabilir. Aynı zamanda riskli ve tehlikeli gruplarla çalışırken emniyet güçleri, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, kolluk kuvvetleri gibi birçok alanla koordineli hareket etmenin veya edecek olmanın psikolojik danışmanların özyeterlik düzeyini etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda psikolojik danışmanların/psikolojik danışman adaylarının etik eğitim almaları, tehlikeli danışanları ve özelliklerini öğrenmeleri, karar verme ve baş etme becerilerini geliştirmeleri önerilebilir (İkiz, 2017).

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıkların en önemlisi araştırmanın bulguları 129 öğrenciden elde edilmesidir. Ayrıca araştırmanın verileri, araştırmada kullanılmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sınırlıdır.

Bu araştırmada Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında eğitim görmekte olan 4.sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Mezun olmuş/ çalışan psikolojik danışmanlar gibi farklı örneklem grupları ile çalışılabilir. Bu nedenle yapılacak olan çalışmalar farklı psikolojik danışma becerileri eğitim yaklaşımları kullanılarak deneysel olarak gerçekleştirilebilir. Psikolojik danışman adaylarının ve psikolojik danışmanların psikolojik danışma becerilerini geliştirmeye yönelik kültüre duyarlı bir eğitim programı geliştirilebilir. Psikolojik danışmanların kendilerinin de psikolojik danışma sürecinden geçerek farkındalıklarını artırmaları ve çalışmada zorluk yaşadıkları danışanlara yönelik psikolojik danışma becerilerini geliştirici eğitimlerden faydalanmaları önemli görülmektedir. Mevcut eğitim programlarına ek olarak psikolojik danışman adaylarına zor danışanlar ve travma psikolojik danışmanlığı konularında seçmeli ders imkanları sağlanabilir. Psikolojik danışmanların zorlu problem alanları ve danışanlarla çalışmaya yönelik sosyal beceri programları düzenlenebilir, süpervizyon desteği sağlanabilir. Psikolojik danışmanların etik karar verme becerileri geliştirilebilir. Psikolojik danışmanların farklı profillerdeki ve tehlikeli danışanlarla çalışma güçleri artırılabilir.

Kaynakça


- Aladağ, M. (2013). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programlarında psikolojik danışma uygulaması öncesinde psikolojik danışma becerileri eğitimi: Betimsel bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 55-79.
- Aladağ, M., Yaka, B. ve Koç, İ. (2014). Psikolojik danışma becerileri eğitimine ilişkin psikolojik danışman adaylarının görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 859-886. doi: 10.12738/estp.2014.3.1958
- Akar, H. (2019). Durum çalışması. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (s. 139-176) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Al-Darmaki, F. R. (2004). Counselor training, anxiety, and counseling self-efficacy: Implications for training psychology students from the United Arab Emirates University. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 32(5), 429-439. doi: <https://doi.org/10.2224/sbp.2004.32.5.429>
- Asarlı, Z. (2012). *Okullarda çalışan psikolojik danışmanların okul psikolojik danışmanı öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Atıcı, M. ve Ulusoy, Y. (2010). Psikolojik danışman adaylarının grup rehberliği etkinliğini yürütürken kullandıkları psikolojik danışma becerilerinin, bu becerileri kullanmaya ilişkin yeterlik algılarının ve grup yönetimini sağlama yöntemlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 62-81.
- Austin, V. L. ve Sciarra, D. T. (2015). *Çocuklarda ve ergenlerde duygusal ve davranışsal bozukluklar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3(1), 1-15.
- Bakioğlu, F. (2017). *Psikolojik danışman adaylarının özyeterlikleri ile kültüre duyarlılıkları, cinsiyet rolleri ve bilinçli farkındalıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. bs.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Bandura, A. (1983). Self-efficacy determinants of anticipated fears and calamities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 464-469. doi: 10.1037/0022-3514.45.2.464
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(5), 359-373.
- Çelik, T. H. (2019). *Okul psikolojik danışmanlarının çocuk istismarı vakalarındaki deneyimleri üzerine nitel bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Crews, J., Smith, M. R., Smaby, M. H., Maddux, C. D., Torres- Rivera, E., Casey, J. A. ve Urbani, S. (2005). Self-monitoring and counseling skills: skills-based versus interpersonal process recall training. *Journal of Counseling and Development*, 83(1), 78-85. doi: 10.1002/j.1556-6678.2005.tb00582.x
- Friedlander, M. L., Keller, K. E., Peca-Baker, T. A. ve Olk, M. E. (1986). Effects of role conflict on counselor trainees' self-statements, anxiety level, and performance. *Journal of Counseling Psychology*, 33(1), 73-77.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hackney, H. ve Cormier, S. (2008). *Psikolojik danışma ilke ve teknikleri: Psikolojik yardım süreci el kitabı* (T. Ergene ve S. Aydemir, Çev.). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- İkiz, F. E. (2017). *Meslek etiği ve yasal konular*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Johnson, D., Shertzer, B., Linden, J. E. Ve Stone, S. C. (1967). The relationship of counselor candidate characteristics and counseling effectiveness. *Counselor Education and Supervision*, 297-304. doi: 10.1002/j.1556-6978.1967.tb00940.x
- Kaya, M. ve Yıldırım, T. (2017). Liselerde çalışan psikolojik danışmanların okullarda yaşanan kriz durumlarına ilişkin algıları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları*, 6(2), 835-857.
- Koban, İ. (2018). *Psikolojik danışmanların çok kültürlü psikolojik danışma yeterliklerinin psikolojik danışma becerilerini yordama düzeyi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kottler, J. A. (2010). *Terapist olmak üzerine*. Pegasus Yayınları: İstanbul.
- Lannin, D. G., Guyll, M., Cornish, M. A., Vogel, D. L. ve Madon, S. (2018). The importance of counseling self-efficacy: physiologic stress in student helpers. *Journal of College Student Psychotherapy*, 1-11. doi: 10.1080/87568225.2018.1424598.

- Meydan, B. (2015). Psikolojik danışman adaylarının içerik yansıtma ve duygu yansıtma becerilerine ilişkin yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4), 1-15.
- Rønnestad, M. H. ve Skovholt, T. M. (2003). The journey of the counselor and therapist: research on Professional development. *Journal of Career Development*, 30(1), 5-44. doi: 10.1177/089484530303000102
- Şahin, İ., Togay, A. ve Atıcı, M. (2019). Psikolojik danışman adaylarının terapötik beceri ve koşullara ilişkin algıları. *Journal of Human Sciences*, 16(1), 56-72. doi:10.14687/jhs.v16i1.5347
- Tuzgöl-Dost, M. ve Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 389-407.
- Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği. (2011). *Psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışanlar için etik kurallar* (8. bs.). Ankara: Türk PDR Derneği Yayınları
- Uslu, M. (2005). *Psikolojik danışmanların danışma becerilerinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Voltan- Acar, N. (2015). *Yeniden terapötik iletişim-kişiler arası ilişkiler- (tamamı bizim toplumdan örnekler)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Xiangyi C. (2009). *An exploratory study of Chinese psychotherapists' understanding and experiences of professional relationship in Mainland China* (Yayımlanmamış doktora tezi). The Chinese University of Hong Kong, Department of Cultural and Religious Studies, Hong Kong.
- Yaka, B. (2005). *Psikolojik danışmanların temel psikolojik danışma becerilerine ilişkin yeterlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs.). Ankara: Seçkin Yayınevi.



Okullarda Sosyal Adalet Liderliği: Bir Karma Yöntem Çalışması

Social Justice Leadership in Schools: A Study of Mixed Methods

Muhammet İbrahim AKYÜREK , Dr., Etimesgut Bilim ve Sanat Merkezi, i_akyurek56@hotmail.com

Akyürek, M. İ. (2021). Okullarda sosyal adalet liderliği: Bir karma yöntem çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 515-535.

Geliş tarihi: 25.12.2020

Kabul tarihi:04.10.2021

Yayımlanma tarihi:28.12.2021

Öz. Araştırmanın amacı; öğretmen algılarına göre, okullardaki sosyal adalet liderliğinin durumunu belirlemektir. Bu araştırma, karma yöntem araştırma desenleri arasında yer alan yakınsayan paralel desen (çeşitleme/birleştirme deseni) biçimindedir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara il merkezindeki resmi örgün eğitim kurumlarında görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Nicel verilerin toplanması için, "Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği"; nitel verilerin toplanması için, görüşme yapmak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş "Görüşme formu" kullanılmıştır. Uygulamalar; araştırmacı tarafından, okul yönetimi ve öğretmenlerin gönüllülüğü dikkate alınarak, örneklem listesi doğrultusunda her bir okulda uygulamaya katılan öğretmenlerle görüşülerek, ölçme aracı hakkında bilgi verilmesi ile birlikte gerçekleştirilmiştir. Demografik değişkenlere ilişkin araştırma sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyine ilişkin algıları, cinsiyet, medeni durum, yaş ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Ayrıca gerçekleştirilen görüşme sonucunda; özellikle okul yöneticilerindeki sosyal adalet durumunun önemi ortaya çıkmıştır. Araştırmada, okullarda sosyal adalet liderliği ve bu kapsamdaki destek, eleştirel bilinç ve katılımın yeterli olduğu bulunmuştur. Bu olumlu gidişatın devam etmesi ve artması için tüm eğitim paydaşlarını bilinçlendirici eğitimler düzenlenebilir. Toplumda dezavantajlı olan kesimlerle okullarda birtakım ortak etkinlikler düzenlenerek, etkin bir sosyal adalet liderliği sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal adalet, Sosyal adalet liderliği, Okul, Okul yöneticisi, Öğretmen.

Abstract. Purpose of the research; to determine the status of social justice leadership in schools according to teachers' perceptions. This research is in the form of convergent parallel pattern (diversification/combining pattern) which is among the mixed method research designs. The working group of the research consists of teachers working in formal education institutions in Ankara city center. "Social Justice Leadership Scale" for collecting quantitative data; In order to collect qualitative data, "Interview form" developed by the researcher was used for interview. Apps; It was carried out by the researcher, taking into account the volunteering of the school management and teachers, interviewing the teachers who participated in the practice in each school in line with the sample list, and providing information about the measurement tool. When the research results regarding demographic variables are examined; Teachers' perceptions of school administrators' level of social justice leadership showed a significant difference according to the variables of gender, marital status, age and educational status. In addition, as a result of the meeting; In particular, the importance of social justice in school administrators has emerged. In the research, it was found that social justice leadership and support, critical awareness and participation in this context are sufficient in schools. Awareness-raising trainings can be organized for all education stakeholders in order to continue and increase this positive trend. By organizing some joint activities at schools with the disadvantaged segments of the society, an effective social justice leadership can be achieved.

Keywords: Social justice, Social justice leadership, School, School administrator, Teacher.

Extended Abstract

Introduction. Trust-based relationships can be established in schools through the provision of social justice. In this way, a qualified education and training environment can be created. In this environment, it may be easier for all education stakeholders to collaborate. In this process, managers who can lead the provision of social justice are needed. School administrators' having the competencies to provide social justice can enable them to be an effective social justice leader. Although there are studies examining social justice leadership in schools in the literature, there are not many studies conducted with mixed method design. In this respect, study; It will be able to provide educational stakeholders, especially school administrators, with a diverse and rich perspective and contribute to the leadership of social justice in schools. Also, this study; will be able to fill the research gap based on the variety of methods and patterns in social justice leadership. In this context, the purpose of the research is; to determine the status of social justice leadership in schools according to teachers' perceptions.

Method. This research is in the form of converging parallel pattern (diversification / combining pattern) which is among mixed method research designs. In this context, in the research; The extent to which the responses of teachers and school administrators about social justice leadership are compatible with the views of social justice leadership was examined. The working group of the research consists of teachers working in formal education institutions in Ankara city center. In this study, 436 teachers selected randomly from the districts of Ankara city center were included in the study. In addition, in order to collect qualitative data as the same level participant, the participants were determined through analogous case sampling from among the teachers working in Ankara city center. In this study, 20 teachers from the districts in the city center of Ankara were included in the study. In this study, two different data collection tools were used. "Social Justice Leadership Scale (SALÖ)" developed by Özdemir and Kütküt (2015) for collecting quantitative data; In order to collect qualitative data, "Interview form" developed by the researcher was used for interview. The measurement tool used in the study, the scale usage permission obtained from Özdemir and Kütküt (2015) and the legal permit obtained from the Ankara Provincial Directorate of National Education were visited to the schools within the scope of the sample, and between the dates of 27-31 August 2020 in the 2019-2020 academic year. head teacher during the seminar period). Apps; It was carried out by the researcher, taking into account the volunteering of the school management and teachers, interviewing the teachers who participated in the practice in each school in line with the sample list, and providing information about the measurement tool. Interviews were conducted face to face for 15-30 minutes. The quantitative and qualitative data sets collected from two different sources were collected independently. In line with the analysis of the data; quantitative and qualitative data were analyzed separately.

Results. When considered in general, it was seen that teachers' perceptions of the social justice leadership level of school administrators were at the level of agree. In addition, there are answers of the teachers regarding the social justice leadership status of school administrators mostly regarding the social justice. Together, these two findings (quantitative and qualitative) point to the existence of leadership in terms of social justice in schools and the findings support each other.

Discussion and Conclusion. When considered in the support dimension, it was seen that teachers' perceptions of the support level of school administrators were at the level of I agree. In addition, the answers of the teachers regarding the support status of the school administrators are mostly positive. Together, these two findings (quantitative and qualitative) point to the existence of a social justice leadership in terms of providing support in schools and the findings support each other. When considered in the critical awareness dimension, it was seen that teachers' perceptions of school administrators' support level were at the level of agree. In addition, there are answers of the

teachers regarding the fact that they mostly provide a positive support regarding the critical consciousness of school administrators. Together, these two findings (quantitative and qualitative) point to the existence of a social justice leadership in terms of providing critical awareness in schools and the findings support each other. When considered in the dimension of participation, it was seen that teachers' perceptions of the support level of school administrators were at the level of agree. In addition, there are answers of teachers regarding the fact that they mostly provide positive support regarding the participation status of school administrators. Together, these two findings (quantitative and qualitative) point to the existence of a social justice leadership in terms of ensuring participation in schools, and the findings support each other. According to teachers' views, social justice leadership in schools is/is at a sufficient level. School administrators show leadership qualities in a necessary way in the context of ensuring social justice. This indicates that an effective social justice mechanism has been established in schools and that administrators play an active role in this issue. Administrators ensure social justice and equality in schools. The research finding is similar to the findings of the research conducted by Özdemir and Pektaş (2017), Bozkurt (2018) and Arslan (2019). In addition, in the studies conducted by Bozdoğan and Sağnak (2011), Taş and Çetiner (2011), Turhan and Çelik (2011), Gündüz and Balyer (2012), it was determined that school administrators exhibited leadership oriented behaviors at a high level. Previous studies indicated that the principal, as the leader of social justice, supported and supported students and teachers in need (Theoharis, 2008). In another study, it was determined that school principals, as social justice leaders, establish a relationship based on trust with the school community and make an effort to raise the awareness of the school community to realize social inequalities (Furman, 2012). In the studies conducted by Özdemir (2017), Büyükgöze, Şayır, Gülcemal, and Kubilay (2018) and Gören (2019) on social justice leadership, it was determined that school administrators displayed social justice leadership behavior at a moderate level. This may be due to the difference in the sample group used in the studies.

Giriş

Eğitime erişim sürecinde okullarda birtakım toplumsal, etnik, cinsiyet ve sınıf bazlı eğitsizlikler yaşanmaktadır (Archer, Hutchings ve Ross, 2003; McWhirter, 1997). Toplumdaki eğitsizliklerin tarihi, politik, ekonomik, toplumsal ve kültürel temelleri söz konusudur (Hurst, 2012). Toplumsal eğitsizliklerle mücadele, yirminci yüzyılda hız kazanmıştır. Bu bağlamda, özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrasında, devlet sosyal adaleti sağlamak amacıyla refah artırıcı uygulama ve politikaları hayata geçirmiştir (Jordan, 1998). Sosyal adalet; fırsat eğitliği, haklar, çeşitlilik, eğitlik gibi bazı toplumsal süreçleri içerisine alan bir kavramdır. Politik olarak sosyal adaletin; dağıtımcı, ilişkisel ve kültürel olmak üzere üç türü bulunmaktadır. Dağıtımcı adalet, toplumsal varlıkların toplumu oluşturan her gruba hakkaniyete bağlı olarak paylaştırılması durumudur. İlişkisel adalet, marjinal toplumsal grupların kendilerini ilgilendiren bazı kararlara katılımını içerir. Kültürel adalet ise toplumu oluşturan alt-kültürler arasındaki eğitliğin sağlanmasıdır (Gewirtz ve Cribb, 2002). Sosyal adalet düşüncesi, kendini "teki" olarak algılayan toplumsal grupların toplumla bütünleşmeleri gerektiğini belirten bir ifade biçiminde gelişmektedir (Gewirtz, 1998).

Sosyal adaletin öneminin artmasıyla birlikte kamusal alanlar, iş ortamları, eğitim örgütleri gibi pek çok alanda sosyal adaletin sağlanması öncelikli amaçlardan biri durumuna gelmiştir. Bu konuda liderlere bazı önemli sorumluluklar yüklenmektedir. Toplum ve topluluklarda adaletli olması istenen en önemli kişiler liderlerdir. Liderlerin adil davranışları, toplum ve topluluk üyelerinin davranışlarında etkili olmaktadır (Bozkurt, 2018). Fraser (2012)'e göre sosyal adalet liderliği; en umutsuz durumlarda bile herkesi başarı ve iyiye götürmek için ortamları değiştirecek kişinin liderlik uygulamalarındaki etkinliği destekleyen bir liderlik türüdür. Sosyal adalet ve sosyal adalet liderliği eğitim ortamlarında da niteliğin artırılması, örgütsel ve bireysel gelişimin sağlanması bağlamında büyük bir önem arz etmektedir.

Sosyal adaletin eğitim ortamlarındaki durumu, uzun süredir eğitim sosyologları tarafından tartişılmaktadır. Okullarda sosyal adaletin sağlanması sürecinde okul müdürünün rolü ise 2000'li yıllarda akademik çevrelerce tartişılmaya başlanmıştır (Oplatka, 2010). Okullarda bu kapsamdaki çalışmalar sosyal adalet ve liderlik ilişkisini; çok kültürlü, feminist, Latin ve Afro-Amerikan liderlik yaklaşımlarını içeren eleştirel yaklaşımlar odağında analiz etmektedir (Furman ve Gruenewald, 2004; McCabe ve McCarthy, 2005). Bu doğrultuda sosyal adalet liderliğinin tanımları farklılık göstermiştir. Marshall ve Oliva (2006) tarafından sosyal adalet liderliği; okullarda başarı gösteremeyen azınlık, kadın ve ekonomik açıdan dezavantajlıların başarılarını artırmaya odaklı bir liderlik olarak tanımlanmıştır. Theoharis (2007) tarafından ise sosyal adalet liderleri; ırkları, sınıfları, cinsiyetleri ve engellilikleri nedeniyle tarih boyunca ötekileştirilmiş/ötekileştirilmeye devam edilen grupların yanında bulunarak bu durumu liderlik vizyonlarının ve uygulamalarının merkezine yerleştiren kişiler olarak belirtilmiştir.

Sosyal adalet liderliğine odaklanan çalışmalar, kavramın üç boyutlu bir yapı olduğunu belirtmektedir (zdemir ve Kütküt, 2015). Sosyal adalet liderliğinin ilk boyutu "destek"tir. Destek boyutu kapsamında okul müdürleri, okullarda dezavantajlı öğrencilerin eğitim imkânlarından en fazla düzeyde yararlanabilmelerine dönük çaba harcar. Sosyal adalet lideri olarak okul müdürünün temel bir görevi, özellikle dezavantajlı öğrencileri destekleyerek onların akademik başarılarını artırmaktır. Bu amaçla, okul müdürü okullarda öğrencilerin zenginleştirilmiş eğitim programlarından en fazla düzeyde yararlanabilmelerinin yollarını araştırır (Oakes, Quartz, Ryan ve Lipton, 2000). Alanyazın incelemesinde, zengin kapsamlı programlara erişimde birtakım zorluklar yaşayan dezavantajlı öğrencilerin akademik gelişimlerinin de nispeten düşük olduğu belirtilmektedir (Brown, 2006).

Sosyal adalet liderliğinin ikinci boyutu “eleştirel bilinç”tir. Eleştirel bilinç; sosyal adalet lideri olarak okul müdürünün dışlama ve toplumsal baskı konusunda eleştirel bir dünya görüşüne sahip olmasını ifade etmektedir (Brooks ve Miles, 2006). Freire (2005)’e göre eleştirel bilinç; toplumsal, siyasal ve ekonomik çelişkilerin fark edilmesi ve bu farkındalığa bağlı olarak bu çelişkilerle mücadele edilmesini kapsamaktadır. Bu kavramsallaştırma kapsamında; eleştirel bilince sahip bir okul müdürü toplumsal eşitsizliklere ilişkin bir görüş açısına sahiptir. Toplumsal eşitsizliklerin farkına varan okul müdürü, bu görüş açısını öğrencilere de kazandırmak için çaba göstererek onların da eleştirel bir bilince sahip olmaları için etkin bir biçimde çalışır (McKenzie vd., 2008).

Sosyal adalet liderliğinin son boyutu ise “kapsama (inclusion)”dır. Kapsayıcı uygulamalardaki amaç; dezavantajlı öğrencileri nispeten avantajlı öğrenciler ile bir araya getirerek, onların da nitelikli eğitim imkânlarından faydalanabilmelerini sağlamaktır. Bu şekilde eğitime erişim bağlamında tüm öğrenciler arasında hakkaniyetin sağlanmasına uğraşmaktadır (Katzman, 2007). Bunu gerçekleştirebilmek amacıyla sosyal adalet lideri olarak okul müdürü, okullarda sınıf ve şubeleri oluştururken farklı nitelikteki öğrencileri bir araya getirerek sınıf ve şubelerde bir çeşitlilik sağlamaktadır (DeMatthews ve Mawhinney, 2014). Böylece okullarda homojen sınıf ve şubeler yerine farklı gereksinimleri olan öğrencilerin benzer eğitim imkânlarından faydalanabilmelerine imkân tanıyan heterojen sınıf ve şubeler oluşturulmaktadır. Bu hususta yürütülmüş bir araştırmada özel eğitime ihtiyacı olan çocukların, akranları ile birlikte normal sınıflarda eğitim almalarının onların başarılarını artırdığı belirlenmiştir (Baker, Wang ve Walberg, 1995). Bu gelişmelerin sağlanmasında etkin bir sosyal adalet liderliği sergilemek önemlidir.

Sosyal adalet liderliğine yönelik akademik ilgi artmaktadır. Bunun bir nedeni, mevcut toplumsal eşitsizliklerin okullarda yeniden üretildiğine yönelik olan eleştirel yaklaşımlardır (Bourdieu ve Passeron, 1990). Bu bağlamda nitelikli bir eğitime erişimin etnik yapı, sosyal sınıf ve cinsiyetle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Archer vd., 2003; McWhirter, 1997). Sosyal adalet lideri olarak okul müdürünün görevi ise toplumsal eşitsizliklerin okul ortamındaki etkilerini en aza indirmek ve dezavantajlı grupların eğitim imkânlarından en fazla yararlanmalarını desteklemektir. Okullarda sosyal adalet liderliği, dezavantajlı grupların okula dönük bağlılıklarının artırılarak akademik gelişmelerinin desteklenmesidir. Yapılan bir araştırmada dezavantajlı öğrencilerin okul başarıları düşük bulunmuştur (Finn, 1993). Dezavantajlı öğrencilerin akademik başarılarının düşük olmasının önemli bir nedeni okul bağlılıklarının düşük bir düzeyde kalmasıdır (Finn ve Rock, 1997).

Alanyazında sosyal adalet lideri niteliğine sahip okul yöneticileri hakkında birtakım araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalardan birini gerçekleştiren Theoharis (2008), sosyal adalet liderlerinin okulda hak ve adaleti sağlamaya çalıştıklarını, görevlerini büyük bir tutku ile yerine getirdiklerini, alçak gönüllü bir yapıya sahip olduklarını, öğrenci ihtiyaçlarını öncelikli iş olarak gördüklerini, okulun rutin işlerine oranla daha çok sahip oldukları vizyonun peşinden koştuklarını ve bildikleri yoldan ilerlediklerini belirlemiştir. Furman (2012) ise, sosyal adalet lideri niteliklerine sahip yöneticilerin okul paydaşları ile güvene bağlı bir ilişki yürüttüklerini, katılımcı ve demokratik olduklarını, öğretmen ve öğrencilere toplumsal eşitsizlikler hakkında farkındalık kazandırılması doğrultusunda bilinçlendirme çalışmaları yaptıklarını, okulda topluluk duygusunu öncelediklerini ve eğitim ortamlarını geliştirmek için uğraştıklarını tespit etmiştir.

Okullarda sosyal adaletin sağlanması yoluyla okullarda güvene dayalı ilişkiler kurulabilir. Bu şekilde nitelikli bir eğitim öğretim ortamı oluşturulabilir. Bu ortamda tüm eğitim paydaşlarının işbirliği halinde çalışması kolaylaşabilir. Bu süreçte sosyal adaletin sağlanmasına liderlik edebilecek yöneticilere ihtiyaç vardır. Okul yöneticilerinin sosyal adaleti sağlamaya dönük yeterliliklere sahip olmaları etkili bir sosyal adalet lideri olmalarını sağlayabilir.

Alanyazında okullarda sosyal adalet liderliğini inceleyen çalışmalar bulunmasına rağmen, karma yöntem deseniyle yapılan çalışmalara rastlanamamıştır. Bu açıdan, çalışma; eğitim alanı uzmanlarına, başta okul yöneticilerine olmak üzere eğitim paydaşlarına okullarda sosyal adalet liderliğinin sağlanması hususunda çeşitli ve zengin bir bakış açısı kazandırması ve katkıda bulunması beklenmektedir. Ayrıca, bu çalışma; sosyal adalet liderliği konusundaki yöntem ve desen çeşitliliğine dayalı araştırma boşluğunu giderebilecektir. Bu kapsamda, araştırmanın amacı; öğretmen algılarına göre, okullardaki sosyal adalet liderliğinin durumunu belirlemektir. Araştırma amacına bağlı olarak, araştırma sorusu şu şekildedir:

- Öğretmenlerin; okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin cevapları, sosyal adalet liderliği algıları ile ne derece uyumludur?

Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın deseni, çalışma grubu ve katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın deseni

Bu araştırma, karma yöntem araştırma desenleri arasında yer alan yakınsayan paralel desen (çeşitleme/birleştirme deseni) biçimindedir. Yakınsayan paralel desen, araştırmacının nicel ve nitel aşamaları araştırma sürecinin aynı olan bir aşamasında eş zamanlı şekilde uygulamasıyla oluşur. Bu desen yöntemlere eşit öncelik vererek çözümlenme sırasında bu aşamaları birbirinden ayrı tutar ve sonrasında genel yorumlama yaparken sonuçları birleştirir. Yakınsayan desenin amacı, araştırma problemini en iyi bir biçimde anlamak için “aynı konu üzerinde farklı fakat birbirini tamamlayıcı veri toplamak”tır. Yakınsayan desende dört ana adım bulunmaktadır. İlk olarak, araştırmacı ilgi konusuna göre hem nitel hem de nicel veri toplar. Veri toplamanın bu iki türü, eş zamanlı fakat ayrıdır yani biri diğerinin sonucuna dayanmaz. Ayrıca çalışmanın araştırma sorularına ulaşmak için eşit önem arz eder. İkinci olarak, araştırmacı tipik nitel ve nicel analitik prosedürler kullanarak iki araştırmanın verilerini birbirlerinden ayrı olarak analiz eder. Bu iki küme sonuç elde edildiğinde, araştırmacı ara yüz noktasına erişir ve iki küme sonucunu üçüncü bir adımda birleştirmek için çalışır. Bu birleştirme aşaması doğrudan birbirinden bağımsız sonuçları karşılaştırma ya da yeni analizler sırasında iki veri türünü ilişkilendirmeyi kolaylaştırmak amacıyla sonuçları dönüştürmekten oluşur. Son adımda, araştırmacı iki sonuç kümesinin hangi ölçüde ve yollarda birleştiğini, ayrıldığını, ilişkili olduğunu yorumlar ve/veya çalışmanın genel amacına cevap olacak biçimde daha iyi bir anlama oluşturmak için bunları birleştirir (Creswell ve Clark, 2018). Bu bağlamda, araştırmada; öğretmenlerin, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin cevaplarının, sosyal adalet liderliği görüşleri ile ne derece uyumlu olduğu incelenmiştir.

Çalışma grubu ve katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara il merkezindeki resmi örgün eğitim kurumlarında görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem aynı veya farklı kişilerden meydana gelebilir. Örneklem büyüklüğü olarak ise; nicel örneklemden daha küçük örnekleme sahip olan nitel araştırmalarda, farklı büyüklüklere sahip iki örneklem iyi bir düşüncedir (Creswell ve Clark, 2018). Bu araştırmada, aynı düzeydeki katılımcı olarak nicel veri toplamak için Ankara il merkezinde görevli öğretmenler arasından basit rastlantısal örnekleme yoluyla katılımcılar belirlenmiştir. Ankara ilinde toplam 55 bin öğretmen görevlidir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020). Bu araştırmada Ankara il merkezindeki ilçelerden (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle) seçkisiz olarak belirlenen 436 öğretmen (okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve lise) çalışmaya

dâhil edilmiştir. Ayrıca, aynı düzeydeki katılımcı olarak nitel veri toplamak için Ankara il merkezinde görevli öğretmenler arasından benzeşik durum örnekleme yoluyla katılımcılar belirlenmiştir. Bu araştırmada Ankara il merkezindeki ilçelerden benzeşik durum örnekleme ile belirlenen 20 öğretmen çalışmaya dâhil edilmiştir.

Nicel veri toplamak için araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgilerine aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 1.
Demografik değişkenlere göre frekans ve yüzde dağılımları

Değişken		n	%
Cinsiyet	Kadın	320	73.4
	Erkek	116	26.6
Medeni durum	Evli	396	90.8
	Bekâr	40	9.2
Yaş	21-30	16	3.7
	31-40	228	52.3
	41-50	148	33.9
	51 ve üzeri	44	10.1
Öğrenim durumu	Lisans	400	91.7
	Lisansüstü	36	8.3
Toplam		436	100

Tablo incelendiğinde; cinsiyet değişkenine göre oran olarak kadınların %73.4 ile, erkeklere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Medeni durum değişkenine göre oran olarak evli olanların %90.8 ile, bekâr olanlara göre daha fazla olduğu görülmektedir. Yaş değişkenine göre en fazla orana sahip grubu %52.3 ile 31-40, en az orana sahip grubu ise %3.7 ile 21-30 yaş grubu oluşturmaktadır. Öğrenim durumu değişkenine göre oran olarak lisans mezunu olanların %91.7 ile, lisansüstü mezunu olanlara göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Veri toplama araçları

Bu araştırmada, iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Nicel verilerin toplanması için, Özdemir ve Kütküt (2015) tarafından geliştirilmiş olan “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği (SALÖ)”; nitel verilerin toplanması için, görüşme yapmak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş “Görüşme formu” kullanılmıştır.

Sosyal adalet liderliği ölçeği

Araştırmada öğretmen algılarına göre, okullardaki sosyal adalet liderliğinin durumunu belirlemek amacıyla “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği (SALÖ)” kullanılmıştır. SALÖ, Özdemir ve Kütküt (2015) tarafından geliştirilmiş 24 maddelik bir ölçektir. Ölçek, destek (12 madde; 1-12 arası), eleştirel bilinç (9 madde; 13-21 arası) ve katılım (3 madde; 22-24 arası) olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte 5’li Likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Derecelendirme ve aralıkları; “1-Hiç katılmıyorum (1.00-1.79)”, “2-Biraz katılıyorum (1.80-2.59)”, “3-Orta düzeyde katılıyorum (2.60-3.39)”, “4-Katılıyorum (3.40-4.19)”, “5-Kesinlikle katılıyorum (4.20-5.00)” şeklinde puanlanmıştır.

Ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla; ölçek Likert tipi olduğundan ve tek uygulamadan elde edildiğinden Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı (α) hesaplanmıştır. Aşağıdaki tabloda görüldüğü

üzere güvenilirlik katsayısı " $\alpha = .97$ " olarak bulunmuştur. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2013). Sosyal adalet liderliği ölçeği güvenilirlik analizine aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 2.

Sosyal adalet liderliği ölçeği güvenilirlik analizi

Alfa Katsayısı	Gözlem Sayısı
.966	24

Sosyal adalet liderliği ölçeğinden elde edilen verilerle aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- Öğretmen algılarına göre, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği ne düzeydedir?

Alt sorular:

1. Öğretmen algılarına göre, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyi cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmen algılarına göre, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyi medeni durum değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen algılarına göre, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyi yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen algılarına göre, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyi öğrenim durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Görüşme formu

Araştırmada öğretmen görüşlerine göre, okullardaki sosyal adalet liderliğinin durumunu belirlemek amacıyla öncelikle; "Okulda sosyal adaleti sağlama açısından, yöneticinin sahip olması gereken davranışlar nelerdir?" sorusuna cevap aramak amacıyla literatür taraması yapılmıştır. Araştırmanın kapsam geçerliliği; iki eğitim bilimlari uzmanı, iki okul müdürü ve kıdemli iki öğretmen tarafından belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sorularının, "sosyal adalet liderliği ölçeği"nde yer alan boyutlarla ilgili bir biçimde olmasına da dikkat edilmiştir. Bunlara bağlı olarak araştırmada kullanılacak olan veri toplama aracı geliştirilmiştir. Araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme formu şu sorulardan oluşmaktadır:

- Okulda sosyal adaleti sağlama açısından, yöneticinizi bir lider olarak nasıl algılıyorsunuz?

Alt sorular:

1. Yöneticiniz okulda gerçekleştirilen çalışmalara ve dezavantajlı kişilere dönük destek sağlar mı?
2. Yöneticinizin farklılıklara yaklaşımı hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Yöneticinizin okuldaki uygulamalarda öğretmen görüşlerine başvurma durumu hakkında ne düşünüyorsunuz?

Bu çalışmada, "görüşme-standartlaştırılmış açık uçlu görüşme" tarzı kullanılmıştır. Patton'a göre görüşmenin amacı, bir bireyin iç dünyasına girmek ve onun bakış açısını anlamaktır. Görüşme yoluyla, deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar ve zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyen şeyler anlamaya çalışılır. Bu süreçte, sorulan sorulara, karşı tarafın rahat, dürüst ve doğru bir şekilde tepkide bulunmasını sağlamak görüşmecinin görevidir. Patton'a göre görüşme yaklaşımlarından biri de "standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tarzı"dır. Patton'a göre bu yaklaşım, "dikkatlice yazılmış ve belirli bir sıraya konmuş bir dizi sorudan oluşur ve her görüşülen bireye bu sorular aynı tarzda ve sırada sorulur". Bu yaklaşım, bazı insanlardan daha yoğun ve çok, bazı insanlardan ise daha az sistematik ve yüzeysel bilgi edinilmesine yol açabilecek olan görüşmeci

yanlılığını veya öznelliğini azaltır. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme, bir araştırmanın başkaları tarafından tekrar edilmesi olasılığını önemli ölçüde arttırır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Verilerin toplanması ve analizi

Bu araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için “Etik Kurul Onayı (Hacettepe Üniversitesi Rektörlük Makamının 14.07.2020 tarihli ve 35853172-600/00001156231 sayılı yazısı)” alınmıştır; bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonunun 23 Haziran 2020 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur. Araştırmada kullanılan ölçme aracı, Özdemir ve Kütküt (2015)’ ten alınan ölçek kullanım izni ve Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden alınan yasal izin belgesi ile örneklem kapsamındaki okullara gidilerek, 2019-2020 eğitim öğretim yılı 27-31 Ağustos 2020 tarihleri arasında (sene başı öğretmen seminer döneminde) uygulanmıştır. Uygulamalar; araştırmacı tarafından, okul yönetimi ve öğretmenlerin gönüllülüğü dikkate alınarak, örneklem listesi doğrultusunda her bir okulda uygulamaya katılan öğretmenlerle görüşülerek, ölçme aracı hakkında bilgi verilmesi ile birlikte gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, yüz yüze 15-30 dakika arasında gerçekleştirilmiştir. İki farklı kaynaktan toplanan nicel ve nitel veri setleri birbirinden bağımsız toplanmıştır. Verilerin analizi doğrultusunda; nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir.

Nicel verilerin analizi

Büyük gruplar üzerinden toplanan verilerin, normal dağılıma yakın dağılım gösterdikleri kabul edilir ve buna göre parametrik istatistikler seçilebilir. Dağılımın normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği şeklinde bir varsayımı ileri sürmek için öngörülen örneklem büyüklüğü genellikle 30 ve daha büyük olarak gösterilmektedir. Ancak sosyal bilimlerde pek çok araştırmalar, özellikle de deneysel araştırmalar, daha küçük gruplar üzerinde yapılmaktadır. Literatürde, alt grupların her birinin büyüklüklerinin 15 ve daha yüksek olması durumunda parametrik bir istatistiğin kullanılmasının, analizde hesaplanacak “p” anlamlılık düzeyinde önemli bir sapmaya yol açmadığına ilişkin incelemelere rastlanmaktadır (Büyüköztürk, 2013). Bu kapsamda verilerin çözümlenmesi doğrultusunda, öncelikle frekans ve yüzde analizleri yapılmıştır. Ayrıca iki alt kategorili değişkenlerde, bağımsız (ilişkisiz) örneklem için t-testi; üç ya da daha fazla alt kategorili değişkenlerde ise, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Bulguların yorumlanmasında, anlamlılık değeri $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

Nitel verilerin analizi

Görüşme tekniği kullanılarak verilere ulaşılmış bu araştırmada verilerin çözümlenmesinde içerik analizi ve betimsel analiz tekniği kullanılmış, bulgular uygun görülen ve gerekli olan yerlerde nicelleştirilerek (sayı kullanılarak) sunulmuştur. Nitel bulgular analize açıklık getirmek, güvenilirliği arttırmak için nicel ifadeler kullanılarak belirtilebilir. Betimsel analizde, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu yaklaşım göre, veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. İçerik analizinde ise temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlana veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. Araştırmacı, araştırma problemi ile ilgili alanyazını tarayarak bu kategorileri oluşturabilir ya da bu tema veya kategoriler verinin analizi sırasında araştırmacı tarafından oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada, araştırma problemi ile ilgili alanyazın taranarak kategoriler/temalar oluşturulmuştur; bunlar “genel, destek, eleştirel bilinç ve katılım” kategorileridir.

Nitel araştırma yöntemlerinde geçerlik kavramı araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu haliyle ve olabildiğince tarafsız gözlemesi anlamına gelmektedir. Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır. İç geçerliği/inandırıcılığı sağlama konusunda araştırmacılardan hem veri toplama süreçlerinde hem de verilerin analizi ve yorumlanması süreçlerinde tutarlı olması ve bu tutarlılığın nasıl sağlandığı konusunda açıklama yapması beklenmektedir. Betimsel türden bir analizin kullanıldığı bir araştırmada, görüşülen bireylerden doğrudan alıntılara yer vermek ve bunlardan yola çıkarak sonuçları açıklamak geçerlik için önemli olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Katılımcıların görüşleri incelenirken kullandıkları sözcük, cümle ve kavramlardan yola çıkılarak özellikle kendi ifadelerinde yer verdikleri kavramların kullanılmasına özen gösterilmiştir. Araştırmada inandırıcılığı sağlamak ve öğretmen görüşlerini daha açık bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Katılımcıların görüşlerinden elde edilen verilerin analizinde araştırmanın başlangıcında belirlenmiş olan kategorilere uygun birtakım alt kategoriler oluşturulmuş ve bu alt kategoriler araştırmanın amacına hizmet edecek bir şekilde benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılmıştır. Bu gruplama sonucunda araştırmaya katılan öğretmen görüşleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar belirlenmeye çalışılmıştır. Sonrasında ise, ortaya çıkan bulgular yorumlanarak sorunlar incelenmiştir. Ayrıca, katılımcıların gerçek ismi yerine takma isimler kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde; verilere ve veri analizine dayalı olarak bulgulara yer verilmiştir. Bu bölüm; sosyal adalet liderliği ölçeğinden elde edilen bulgular, görüşme sonucu elde edilen bulgular ile nicel ve nitel bulguların birleştirilmesi olmak üzere üç ayrı başlık biçiminde ele alınmıştır.

Sosyal adalet liderliği ölçeğinden elde edilen bulgular

Araştırmada ilk olarak; öğretmen algılarına göre, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyi incelenmiştir. Aşağıdaki tabloda, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyine ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 3.

Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyine ilişkin betimsel istatistikler

Boyutlar	n	\bar{x}	SS
Destek	436	4.03	.61
Eleştirel bilinç	436	3.88	.85
Katılım	436	3.92	.92
Sosyal adalet liderliği (Genel)	436	3.96	.69

Makalenin Tablo incelendiğinde; öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyine ilişkin algılarının katılıyorum düzeyinde ($\bar{x}= 3.96$) olduğu görülmektedir. Ayrıca destek ($\bar{x}= 4.03$), eleştirel bilinç ($\bar{x}= 3.88$) ve katılım ($\bar{x}= 3.92$) boyutlarında da öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyine ilişkin algılarının katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir. Boyutlar incelendiğinde, öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyini en yüksek algıladıkları boyut, destek; en düşük algıladıkları boyut ise, eleştirel bilinç olmuştur.

Cinsiyet değişkenine göre, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyine ilişkin t-testi sonuçlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 4.

Cinsiyet değişkenine göre okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyine ilişkin t-testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	SS	sd	t	p
Destek	Kadın	320	3.99	.60	434	2.73	.00*
	Erkek	116	4.17	.60			
Eleştirel bilinç	Kadın	320	3.77	.88	434	4.60	.00*
	Erkek	116	4.19	.67			
Katılım	Kadın	320	3.89	.90	434	1.42	.15
	Erkek	116	4.03	.96			
Sosyal adalet liderliği (Genel)	Kadın	320	3.89	.70	434	3.55	.00*
	Erkek	116	4.16	.64			

* $p < .05$

Tablo incelendiğinde; öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyine ilişkin algıları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(434) = 2.73$, $p < .05$. Erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyine ilişkin algıları ($\bar{x} = 4.16$ -katılıyorum düzeyinde), kadın öğretmenlere ($\bar{x} = 3.89$ -katılıyorum düzeyinde) göre daha yüksektir. Araştırma bulgusu, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Katılım boyutu dışındaki diğer boyutlarda; öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyine ilişkin algıları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Destek boyutu, $t(434) = 2.73$, $p < .05$; eleştirel bilinç boyutu, $t(434) = 4.60$, $p < .05$. Katılım boyutunda ise öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyine ilişkin algıları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(434) = 1.42$, $p > .05$. Erkek öğretmenlerin destek boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x} = 4.17$ -katılıyorum düzeyinde), kadın öğretmenlere ($\bar{x} = 3.99$ -katılıyorum düzeyinde) göre daha yüksektir; erkek öğretmenlerin eleştirel bilinç boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x} = 4.19$ -katılıyorum düzeyinde), kadın öğretmenlere ($\bar{x} = 3.77$ -katılıyorum düzeyinde) göre daha yüksektir.

Medeni durum değişkenine göre, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyine ilişkin t-testi sonuçlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 5.

Medeni durum değişkenine göre okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyine ilişkin t-testi sonuçları

Boyutlar	Medeni Durum	n	\bar{x}	SS	sd	t	p
Destek	Evli	396	4.06	.60	434	3.07	.00*
	Bekâr	40	3.75	.64			
Eleştirel bilinç	Evli	396	3.89	.88	434	.57	.56
	Bekâr	40	3.81	.51			
Katılım	Evli	396	3.97	.91	434	3.36	.00*
	Bekâr	40	3.46	.88			
Sosyal adalet liderliği (Genel)	Evli	396	3.99	.70	434	2.16	.03*
	Bekâr	40	3.74	.57			

* $p < .05$

Tablo incelendiğinde; öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyine ilişkin algıları, medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(434) = 2.16$, $p < .05$. Evli

öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyine ilişkin algıları (\bar{x} = 3.99-katılıyorum düzeyinde), bekâr öğretmenlere (\bar{x} = 3.74-katılıyorum düzeyinde) göre daha yüksektir. Araştırma bulgusu, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyi ile medeni durum arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Eleştirel bilinç boyutu dışındaki diğer boyutlarda; öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyine ilişkin algıları, medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Destek boyutu, $t(434)= 3.07$, $p< .05$; katılım boyutu, $t(434)= 3.36$, $p< .05$. Eleştirel bilinç boyutunda ise öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyine ilişkin algıları, medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(434)= .57$, $p> .05$. Evli öğretmenlerin destek boyutuna ilişkin algıları (\bar{x} = 4.06-katılıyorum düzeyinde), bekâr öğretmenlere (\bar{x} = 3.75-katılıyorum düzeyinde); evli öğretmenlerin katılım boyutuna ilişkin algıları (\bar{x} = 3.97-katılıyorum düzeyinde), bekâr öğretmenlere (\bar{x} = 3.46-katılıyorum düzeyinde) göre daha yüksektir.

Yaş değişkenine göre, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 6.

Yaş değişkenine göre okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyine ilişkin tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları

Boyutlar	Yaş	n	\bar{x}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Destek	21-30	16	4.56	.34	14.647	.00*	21-30/31-40, 21-30/41-50, 41-50/31-40, 51 ve üzeri/31-40
	31-40	228	3.87	.53			
	41-50	148	4.18	.64			
	51 ve üzeri	44	4.21	.67			
Eleştirel bilinç	21-30	16	4.22	.18	10.731	.00*	21-30/31-40, 41-50/31-40, 51 ve üzeri/31-40
	31-40	228	3.67	.81			
	41-50	148	4.12	.86			
	51 ve üzeri	44	4.08	.93			
Katılım	21-30	16	4.00	.00	5.990	.00*	21-30/31-40, 41-50/31-40
	31-40	228	3.76	.98			
	41-50	148	4.16	.79			
	51 ve üzeri	44	4.00	.99			
Sosyal adalet liderliği (Genel)	21-30	16	4.36	.22	12.525	.00*	21-30/31-40, 41-50/31-40, 51 ve üzeri/31-40
	31-40	228	3.78	.63			
	41-50	148	4.15	.70			
	51 ve üzeri	44	4.14	.79			

* $p< .05$

Tablodaki analiz sonuçları; öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyine ilişkin algıları arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F= 12.525$, $p< .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyine ilişkin algıları, yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yaş grupları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre; 21-30 yaş (\bar{x} = 4.36-kesinlikle katılıyorum düzeyinde), 41-50 yaş (\bar{x} = 4.15-katılıyorum düzeyinde) ile 51 ve üzeri yaş (\bar{x} = 4.14-katılıyorum düzeyinde) gruplarındaki öğretmenlerin, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyine ilişkin algılarının 31-40 yaş (\bar{x} = 3.78-katılıyorum düzeyinde) grubundaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Analiz sonuçları; öğretmenlerin destek boyutuna ilişkin algıları arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F= 14.647$, $p< .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin destek boyutuna ilişkin algıları, yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yaş grupları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre; 21-30 yaş ($\bar{x}= 4.56$ -kesinlikle katılıyorum düzeyinde), 41-50 yaş ($\bar{x}= 4.18$ -katılıyorum düzeyinde) ile 51 ve üzeri yaş ($\bar{x}= 4.21$ -kesinlikle katılıyorum düzeyinde) gruplarındaki öğretmenlerin, destek boyutuna ilişkin algılarının 31-40 yaş ($\bar{x}= 3.87$ -katılıyorum düzeyinde) grubundaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 21-30 yaş ($\bar{x}= 4.56$ -kesinlikle katılıyorum düzeyinde) grubundaki öğretmenlerin, destek boyutuna ilişkin algılarının 41-50 yaş ($\bar{x}= 4.18$ -katılıyorum düzeyinde) grubundaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Analiz sonuçları; öğretmenlerin eleştirel bilinç boyutuna ilişkin algıları arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, 10.731 , $p< .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin eleştirel bilinç boyutuna ilişkin algıları, yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yaş grupları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre; 21-30 yaş ($\bar{x}= 4.22$ -kesinlikle katılıyorum düzeyinde), 41-50 yaş ($\bar{x}= 4.12$ -katılıyorum düzeyinde) ile 51 ve üzeri yaş ($\bar{x}= 4.08$ -katılıyorum düzeyinde) gruplarındaki öğretmenlerin, eleştirel bilinç boyutuna ilişkin algılarının 31-40 yaş ($\bar{x}= 3.67$ -katılıyorum düzeyinde) grubundaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Analiz sonuçları; öğretmenlerin katılım boyutuna ilişkin algıları arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F= 5.990$, $p< .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin katılım boyutuna ilişkin algıları, yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yaş grupları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre; 21-30 yaş ($\bar{x}= 4.00$ -katılıyorum düzeyinde) ve 41-50 yaş ($\bar{x}= 4.16$ -katılıyorum düzeyinde) gruplarındaki öğretmenlerin, katılım boyutuna ilişkin algılarının 31-40 yaş ($\bar{x}= 3.76$ -katılıyorum düzeyinde) grubundaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrenim durumu değişkenine göre, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyine ilişkin t-testi sonuçlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 7.

Öğrenim durumu değişkenine göre okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyine ilişkin t-testi sonuçları

Boyutlar	Öğrenim Durumu	n	\bar{x}	SS	sd	t	p
Destek	Lisans	400	4.05	.61	434	1.35	.17
	Lisansüstü	36	3.90	.63			
Eleştirel bilinç	Lisans	400	3.88	.88	434	.24	.81
	Lisansüstü	36	3.85	.52			
Katılım	Lisans	400	3.96	.87	434	2.55	.01*
	Lisansüstü	36	3.55	1.30			
Sosyal adalet liderliği (Genel)	Lisans	400	3.97	.70	434	1.12	.26
	Lisansüstü	36	3.84	.62			

* $p< .05$

Tablo incelendiğinde; öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyine ilişkin algıları, öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(434)= 1.12$, $p< .05$. Lisans mezunu öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyine ilişkin algıları ($\bar{x}= 3.97$ -katılıyorum düzeyinde), lisansüstü mezunu öğretmenlere ($\bar{x}= 3.84$ -katılıyorum düzeyinde) göre

daha yüksektir. Araştırma bulgusu, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyi ile öğrenim durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Katılım boyutu dışındaki diğer boyutlarda; öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyine ilişkin algıları, öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Destek boyutu, $t(434) = 1.35, p > .05$; eleştirel bilinç boyutu, $t(434) = .24, p > .05$. Katılım boyutunda ise öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyine ilişkin algıları, öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(434) = 2.55, p < .05$. Lisans mezunu öğretmenlerin katılım boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x} = 3.96$ -katılıyorum düzeyinde), lisansüstü mezunu öğretmenlere ($\bar{x} = 3.55$ -katılıyorum düzeyinde) göre daha yüksektir.

Görüşme sonucu elde edilen bulgular

Araştırma problemi ile ilgili alanyazın taranarak oluşturulan kategoriler şunlardır; genel, destek, eleştirel bilinç ve katılım. Ayrıca öğretmen görüşleri kavramsal bağlamda analiz edilerek alt kategoriler oluşturulmuştur. Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliğinin durumuna ilişkin görüşme sonucuna göre kategorilendirmeye aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 8.

Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliğinin durumuna ilişkin görüşme sonucuna göre kategorilendirme

Kişi sayısı	Kategori-alt kategori	Görüş (doğrudan alıntı örneği)
8	Genel-Sosyal adalet	Her zaman adaletli olmaya çalışan ve elinden geldiğince de bunu yapan bir yöneticidir.
3	Genel-Eşitlik	Eşit davranmaya çalışıyor. Belirli kuralları herkes için uyguluyor.
3	Genel-Subjektif davranış	Biraz kişiye göre hareket ettiklerini gözlemliyorum. Tam bir adalet üzerine hareket etmediklerini bazen görüyorum.
17	Destek-Olumlu destek	Destek sağlar, çoğu zaman bizi yüreklendirir.
2	Destek-Olumsuz destek	Olumsuz yönde sağlar. Okulun WhatsApp grubunda üstü kapalı ifşa eder. Ayrıca konusu başka olan bir konu belirleyerek öğretmenleri toplantıya çağırıp söz konusu arkadaşı herkese anlatır. Sonrasında ne kadar anlayışlı olduğunu bu yaşananlardan hiç haberi olmadığını bildirir.
19	Eleştirel bilinç-Farklılıklara açık/saygılı	Farklılıklara saygılı ve eşit yaklaşım sergilendiğini düşünüyorum.
1	Eleştirel bilinç-Farklılıklara kapalı	Kesinlikle yeni fikir ve görüşlere kapalıdır.
17	Katılım-Katılımcı yönetim	Her uygulamada öğretmenlere mutlaka danışır ve kararları bu doğrultuda verir.
3	Katılım-Katılımcı olmayan yönetim	Bunu sadece kendi fikrini dayatmak için yapar. Sonunda mutlaka müdürün dediği olur.

Tablo incelendiğinde; “genel” kategorisi altında sosyal adalete vurgu yapan kişi sayısının (8) çoğunlukta olduğu görülmektedir. Eşitlik ve subjektif davranışa vurgu yapan kişi sayısı (3'er) ise daha azdır. “Her zaman adaletli olmaya çalışan ve elinden geldiğince de bunu yapan bir yöneticidir” görüşü okul yöneticilerinin sosyal adaleti sağladığına işarettir. “Eşit davranmaya çalışıyor. Belirli kuralları herkes için uyguluyor” görüşü okul yöneticilerinin eğitim paydaşları arasında eşitliğe önem verdiğini göstermektedir. “Biraz kişiye göre hareket ettiklerini gözlemliyorum. Tam bir adalet üzerine hareket

etmediklerini bazen görüyorum” görüşü ise okul yöneticilerinin uygulamalarda kişiye göre davranış sergilediklerine ve tarafsız olmadıklarına işaret etmektedir.

“Destek” kategorisi altında olumlu desteğe vurgu yapan kişi sayısının (17) çoğunlukta olduğu görülmektedir. Olumsuz desteğe vurgu yapan kişi sayısı (2) ise azdır. “Destek sağlar, çoğu zaman bizi yüreklendirir” görüşü okul yöneticilerinin personeli destekleyici bir yapıda olduklarını göstermektedir. “Olumsuz yönde sağlar. Okulun WhatsApp grubunda üstü kapalı ifşa eder. Ayrıca konusu başka olan bir konu belirleyerek öğretmenleri toplantıya çağırıp söz konusu arkadaşı herkese anlatır. Sonrasında ne kadar anlayışlı olduğunu bu yaşananlardan hiç haberi olmadığını bildirir” görüşü ise okul yöneticilerinin destekleyici olmadıklarına işaret etmektedir.

“Eleştirel bilinç” kategorisi altında farklılıklara açık/saygılı olmaya vurgu yapan kişi sayısının (19) çoğunlukta olduğu görülmektedir. Farklılıklara kapalı olmaya vurgu yapan kişi sayısı (1) ise azdır. “Farklılıklara saygılı ve eşit yaklaşım sergilendiğini düşünüyorum” görüşü okul yöneticilerinin farklılıklara karşı açık, saygılı ve eşit yaklaştıklarını göstermektedir. “Kesinlikle yeni fikir ve görüşlere kapalıdır” görüşü ise okul yöneticilerinin farklılıklara ve yeni görüşlere karşı kapalı olduklarına işaret etmektedir.

“Katılım” kategorisi altında olumlu katılımcı yönetim anlayışına vurgu yapan kişi sayısının (17) çoğunlukta olduğu görülmektedir. Katılımcı olmayan yönetim anlayışına vurgu yapan kişi sayısı (3) ise azdır. “Her uygulamada öğretmenlere mutlaka danışır ve kararları bu doğrultuda verir” görüşü okul yöneticilerinin öğretmen görüşlerine ve katılımına önem verdiklerini göstermektedir. “Bunu sadece kendi fikrini dayatmak için yapar. Sonunda mutlaka müdürün dediği olur” görüşü ise okul yöneticilerinin katılımcılığa önem vermeyip sadece kendi fikirleri doğrultusunda hareket ettiklerine işaret etmektedir.

Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliğinin durumuna ilişkin görüşme sonucuna göre kategorilendirmeye ilişkin sayısal verilere aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 9.
Kategorilendirmeye ilişkin sayısal veriler

Öğretmen görüşü (Alt kategoriler)						Katılımcılar	Toplam	%				
<i>Genel</i>	1	2	3	4	---	16	17	18	19	20		
Sosyal adalet	1			1	---			1		1	8	40
Eşitlik					---				1		3	15
Subjektif davranış					---			1			3	15
<i>Destek</i>	1	2	3	4	---	16	17	18	19	20		
Olumlu destek	1	1	1	1	---	1	1	1	1		17	85
Olumsuz destek					---					1	2	10
<i>Eleştirel bilinç</i>	1	2	3	4	---	16	17	18	19	20		
Farklılıklara açık/saygılı	1	1	1	1	---	1	1	1	1		19	95
Farklılıklara kapalı					---					1	1	5
<i>Katılım</i>	1	2	3	4	---	16	17	18	19	20		
Katılımcı yönetim	1	1	1	1	---	1	1	1			17	85
Katılımcı olmayan yönetim					---				1	1	3	15

Tablo incelendiğinde; “genel” kategorisi altında sosyal adalete vurgu yapan kişi sayısının oran olarak %40 şeklinde çoğunlukta olduğu görülmektedir. Eşitlik ve subjektif davranışa vurgu yapan kişi sayısının ise oran olarak %15’er şeklinde daha az olduğu görülmektedir.

“Destek” kategorisi altında olumlu desteğe vurgu yapan kişi sayısının oran olarak %85 şeklinde görülmektedir. Olumsuz desteğe vurgu yapan kişi sayısının ise oran olarak %10 şeklinde az olduğu görülmektedir.

“Eleştirel bilinç” kategorisi altında farklılıklara açık/saygılı olmaya vurgu yapan kişi sayısının oran olarak %95 şeklinde görülmektedir. Farklılıklara kapalı olmaya vurgu yapan kişi sayısının ise oran olarak %5 şeklinde az olduğu görülmektedir.

“Katılım” kategorisi altında olumlu katılımcı yönetim anlayışına vurgu yapan kişi sayısının oran olarak %85 şeklinde görülmektedir. Katılımcı olmayan yönetim anlayışına vurgu yapan kişi sayısının ise oran olarak %15 şeklinde az olduğu görülmektedir.

Nicel ve nitel bulguların birleştirilmesi

Bu bölümde; öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyine/durumuna ilişkin görüşlerinin ve cevaplarının birbirleriyle birleştirilmesi yoluyla uyuma durumları incelenmiştir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyine ilişkin algılarının katılıyorum düzeyinde olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği durumuna ilişkin çoğunlukla sosyal adaleti sağladıklarına dönük olarak cevapları söz konusudur. Bu iki bulgu (nicel ve nitel) birlikte, okullarda sosyal adaletin sağlanması yönünden bir liderliğin varlığına işaret etmektedir ve bulgular birbirini destekler niteliktedir.

Destek boyutunda ele alındığında öğretmenlerin okul yöneticilerinin destek düzeyine ilişkin algılarının katılıyorum düzeyinde olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin okul yöneticilerinin destek durumuna ilişkin çoğunlukla olumlu yönde bir destek sağladıklarına dönük olarak cevapları söz konusudur. Bu iki bulgu (nicel ve nitel) birlikte, okullarda desteğin sağlanması yönünden bir sosyal adalet liderliğinin varlığına işaret etmektedir ve bulgular birbirini destekler niteliktedir.

Eleştirel bilinç boyutunda ele alındığında öğretmenlerin okul yöneticilerinin destek düzeyine ilişkin algılarının katılıyorum düzeyinde olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin okul yöneticilerinin eleştirel bilinç durumuna ilişkin çoğunlukla olumlu yönde bir destek sağladıklarına dönük olarak cevapları söz konusudur. Bu iki bulgu (nicel ve nitel) birlikte, okullarda eleştirel bilincin sağlanması yönünden bir sosyal adalet liderliğinin varlığına işaret etmektedir ve bulgular birbirini destekler niteliktedir.

Katılım boyutunda ele alındığında öğretmenlerin okul yöneticilerinin destek düzeyine ilişkin algılarının katılıyorum düzeyinde olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin okul yöneticilerinin katılım durumuna ilişkin çoğunlukla olumlu yönde bir destek sağladıklarına dönük olarak cevapları söz konusudur. Bu iki bulgu (nicel ve nitel) birlikte, okullarda katılımın sağlanması yönünden bir sosyal adalet liderliğinin varlığına işaret etmektedir ve bulgular birbirini destekler niteliktedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde; araştırma bulgularına dayalı olarak sonuçlar tartışılarak sunulmuş ve önerilere yer verilmiştir. Bu bölüm; demografik değişkenlere ilişkin araştırma sonuçları ve “nicel ve nitel

bulguların birleştirilmesi”ne ilişkin araştırma sonuçları olmak üzere iki ayrı başlık biçiminde ele alınmıştır. Ayrıca bölüm sonunda, varsayım ve sınırlılıklara da yer verilmiştir.

Demografik değişkenlere ilişkin araştırma sonuçları

Demografik değişkenlere ilişkin araştırma sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyine ilişkin algıları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyine ilişkin, kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde bir algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuç, erkek öğretmenlerin okullarda sosyal adalet liderliği kapsamındaki destek, eleştirel bilinç ve katılımın sağlanmasına ilişkin daha olumlu bir görüşe sahip olduklarını göstermektedir. Bu durum, erkeklerin sosyal ilişkilerde daha fazla aktif olmasından ve kabul görmesinden kaynaklanabilir. Kadınların da okullarda sosyal ilişkilerde bulunmaları teşvik edilerek, sosyal adalet liderliğine daha fazla katkı vermeleri sağlanabilir. Araştırma bulgusu, Bozkurt (2018) ve Arslan (2019) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca araştırma bulgusu, Gören (2019) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir. Bu durum, araştırmalarda kullanılan örneklem grubu farklılığından kaynaklanabilir. Gören (2019) tarafından yapılan araştırmada, kızların okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyine ilişkin, erkeklere göre daha yüksek düzeyde bir algıya sahip oldukları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyine ilişkin algıları, medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Evli öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyine ilişkin, bekâr öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde bir algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuç, evli öğretmenlerin okullarda sosyal adalet liderliği kapsamındaki destek, eleştirel bilinç ve katılımın sağlanmasına ilişkin daha olumlu bir görüşe sahip olduklarını göstermektedir. Bu durum, evli olanların akrabalık ve dostluğa dönük sosyal ilişkilere daha fazla önem vermelerinden kaynaklanabilir. Bekâr olanların da akrabalık ve dostluğa dönük sosyal ilişkilerde bulunmaları desteklenerek, sosyal adalet liderliğine ilişkin daha fazla farkındalık kazanmaları sağlanabilir. Araştırma bulgusu, Bozkurt (2018) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyine ilişkin algıları, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. 21-30 yaş, 41-50 yaş ile 51 ve üzeri yaş gruplarındaki öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyine ilişkin, 31-40 yaş grubundaki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde bir algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuç, 21-30 yaş, 41-50 yaş ile 51 ve üzeri yaş gruplarındaki öğretmenlerin okullarda sosyal adalet liderliği kapsamındaki destek, eleştirel bilinç ve katılımın sağlanmasına ilişkin daha olumlu bir görüşe sahip olduklarını göstermektedir. Bu durum, genç ve ileri yaşta olanların sosyal iletişim ve ilişkilerde daha fazla bulunmalarından ve bu ilişkilere daha fazla önem vermelerinden kaynaklanabilir. Genç orta yaşta olanların da okullarda sosyal iletişim ve ilişkilerde bulunmaları teşvik edilerek, sosyal adalet liderliğine daha fazla önem vermeleri sağlanabilir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyine ilişkin algıları, öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Lisans mezunu öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyine ilişkin, lisansüstü mezunu öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde bir algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuç, lisans mezunu öğretmenlerin okullarda sosyal adalet liderliği kapsamındaki destek, eleştirel bilinç ve katılımın sağlanmasına ilişkin daha olumlu bir görüşe sahip olduklarını göstermektedir. Bu durum, lisans mezunu olanların sosyal ağlara katılımlarının daha fazla olmasından kaynaklanabilir. Lisansüstü mezunu olanların da sosyal ağlara dönük sosyal ilişkilerde bulunmaları desteklenerek, sosyal adalet liderliğine ilişkin daha fazla aktif rol almaları sağlanabilir. Araştırma bulgusu, Bozkurt (2018) ve Arslan (2019) tarafından yapılan

araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir. Bozkurt (2018) ve Arslan (2019) tarafından yapılan araştırmalarda lisansüstü mezunu öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyine ilişkin, lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde bir algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu durum, araştırmalarda kullanılan örneklem grubu farklılığından kaynaklanabilir.

“Nicel ve nitel bulguların birleştirilmesi”ne ilişkin araştırma sonuçları

Öğretmen görüşlerine göre okullarda sosyal adalet liderliğinin yeterli düzeyde/durumda olduğu söylenebilir. Okul yöneticileri sosyal adaleti sağlama bağlamında gerekli biçimde liderlik özelliği göstermektedir. Bu durum da, okullarda etkin bir sosyal adalet mekanizmasının kurulduğuna ve yöneticilerin bu konuda aktif rol oynadıklarına işaret etmektedir. Yöneticiler, okullarda sosyal adalet ve eşitliği sağlamaktadır. Araştırma bulgusu, Özdemir ve Pektaş (2017), Bozkurt (2018) ve Arslan (2019) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca, Bozdoğan ve Sağnak (2011), Taş ve Çetiner (2011), Turhan ve Çelik (2011), Gündüz ve Balyer (2012) tarafından yapılan araştırmalarda da okul yöneticilerinin liderlik yönelimli davranışları yüksek biçimde sergiledikleri tespit edilmiştir. Önceki çalışmalar, sosyal adalet lideri olarak okul müdürünün ihtiyacı olan öğrenci ve öğretmenlerin yanında olduklarını ve onları desteklediklerini belirtmiştir (Theoharis, 2008). Diğer bir araştırmada ise, sosyal adalet lideri olarak okul müdürlerinin okul toplumu ile güvene dayalı bir ilişki kurdukları ve okul toplumunu toplumsal eşitsizliklerin farkına varmaları için bilinçlendirme çabası içerisinde buldukları tespit edilmiştir (Furman, 2012). Sosyal adalet liderliği ile ilgili Özdemir (2017), Büyükgöze, Şayır, Gülcemal ve Kubilay (2018) ile Gören (2019) tarafından yapılan araştırmalarda ise okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışını orta düzeyde sergiledikleri belirlenmiştir. Bu durum, araştırmalarda kullanılan örneklem grubu farklılığından kaynaklanabilir.

Öğretmen görüşlerine göre okullarda sosyal adalet liderliğine ilişkin destek yeterli düzeydedir/durumdadır. Okul yöneticileri eğitim paydaşlarına destek sağlama bağlamında gerekli biçimde sosyal adalet liderliği sergilemektedir. Bu durum da, okullarda etkin bir destek mekanizmasının bulunduğunu ve okul yöneticilerinin desteğin sağlanmasına olumlu yönde katkı sağladıklarını göstermektedir. Yöneticiler, okullarda ihtiyaç duyan eğitim paydaşlarına olumlu yönde destek sağlamaktadır. Araştırma bulgusu, Arslan (2019) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Sosyal adalet liderliği ile ilgili Gören (2019) tarafından yapılan araştırmada ise okul yöneticilerinin destek davranışını orta düzeyde sergiledikleri belirlenmiştir. Bu durum, araştırmalarda kullanılan örneklem grubu farklılığından kaynaklanabilir.

Öğretmen görüşlerine göre okullarda sosyal adalet liderliğine ilişkin eleştirel bilinç yeterli düzeydedir/durumdadır. Okul yöneticileri okulda eleştirel bilincin sağlanması hususunda gerekli biçimde sosyal adalet liderliği sergilemektedir. Bu durum da, okullarda etkili bir eleştirel bilinç sisteminin kurulduğuna ve okul yöneticilerinin eleştirel bilinci sağladığına işaret etmektedir. Yöneticiler, okullarda farklılıklara açık ve saygı göstermektedir. Araştırma bulgusu, Arslan (2019) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca araştırma bulgusu, Yılmaz ve Altinkurt (2011), Şahin, Demir ve Arcagök (2016) ile Büyükgöze ve Yılmaz-Fındık (2018) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir. Eleştirel pedagojiye yönelik öğretmen tutumlarını inceledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin genel olarak eleştirel pedagojiye dönük tutumları orta düzeyde bulunmuştur. Bu durum, çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarında yer alan maddelerin liderlik boyutundan ziyade eleştirel pedagoji yaklaşımına uygun hazırlanmasından kaynaklanabilir. Sosyal adalet liderliği ile ilgili Gören (2019) tarafından yapılan araştırmada ise okul yöneticilerinin eleştirel bilinç davranışını orta düzeyde sergiledikleri belirlenmiştir. Bu durum, araştırmalarda kullanılan örneklem grubu farklılığından kaynaklanabilir.

Öğretmen görüşlerine göre okullarda sosyal adalet liderliğine ilişkin katılım yeterli düzeydedir/durumdadır. Okul yöneticileri eğitim paydaşlarının katılımını sağlaması konusunda gerekli biçimde sosyal adalet liderliği göstermektedir. Bu durum da, okullarda aktif bir katılımcı bir yönetim yapısının bulunduğunu ve okul yöneticilerinin katılımı sağladıklarını göstermektedir. Yöneticiler, okullarda katılımcı bir yönetim anlayışını benimsemektedir ve görüşlere önem vermektedir. Araştırma bulgusu, Arslan (2019) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Sosyal adalet liderliği ile ilgili Gören (2019) tarafından yapılan araştırmada ise okul yöneticilerinin katılım davranışını düşük düzeyde sergiledikleri belirlenmiştir. Bu durum, araştırmalarda kullanılan örneklem grubu farklılığından kaynaklanabilir.

Araştırmada, okullarda sosyal adalet liderliği ve bu kapsamdaki destek, eleştirel bilinç ve katılımın yeterli olduğu bulunmuştur. Bu olumlu gidişatın devam etmesi ve artması için tüm eğitim paydaşlarını bilinçlendirici eğitimler düzenlenebilir. Toplumda dezavantajlı olan kesimlerle okullarda birtakım ortak etkinlikler düzenlenerek, etkin bir sosyal adalet liderliği sağlanabilir. Okullarda farklılıklara saygı uygulamaları, hoşgörü ortamı sağlayarak sosyal adalet liderliğine katkıda bulunabilir. Ayrıca, katılım yoluyla ve görüşlere önem verilerek, alınan kararların sonuçlarının etkililiğinin gösterilmesi yoluyla katılım teşvik edilebilir ve sosyal adalet liderliğinde nitelik artırılabilir.

Varsayım ve sınırlılıklar

Öğretmenlerin uygulamalara gönüllü olarak katıldıkları varsayılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını ölçmede yeterli olduğu varsayılmıştır. Araştırma uygulamanın yapıldığı Ankara il merkezindeki resmi örgün eğitim kurumu öğretmenleriyle, sosyal adalet liderliği ölçeği ve görüşme formuyla sınırlıdır.

Kaynakça

- Archer, L., Hutchings, M. ve Ross, A. (2003). *Higher education and social class*. London: Routledge Farmer.
- Arslan, A. (2019). *Sosyal adalet liderliği ve etik iklim arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baker, E. T., Wang, M. C. ve Walberg, H. J. (1995). The effects of inclusion on learning. *Educational Leadership*, 52(4), 33-35.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education society and culture* (2. bs.). London: Sage Publication.
- Bozdoğan, K. ve Sağnak, M. (2011). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile öğrenme iklimi arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 137-145.
- Bozkurt, B. (2018). *Sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Brooks, J. S. ve Miles, M. T. (2006). From scientific management to social justice... and back again? *Pedagogical shifts in educational leadership*, 4(1), 2-15.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford.
- Büyükgöze, H., Şayır, G., Gülcemal, E. ve Kubilay, S. (2018). Examining the relationship between social justice leadership and student engagement among high school students. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 932-961.
- Büyükgöze, H. ve Yılmaz-Fındık, L. (2018). Eleştirel pedagojinin eğitim sistemindeki görünümü: Öğretmenler üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 17(3), 1336-1352.
- Büyükoztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Creswell, J. W. ve Clark, V. P. L. (2018). Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi (Y. Dede & G. S. B. Demir, Çev. Eds.). Ankara: Anı.
- DeMatthews, D. ve Mawhinney, H. (2014). Social justice leadership and inclusion: Exploring challenges in an urban district struggling to adres inequalities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844-881.
- Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk*. Washington DC: National Center for Education Sciences.
- Finn, J. D. ve Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234.
- Fraser, K. (2012). *Exploring the leadership practices of social justice leaders at urban charter schools*. Doktora Tezi. University of San Francisco.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed* (30th eds.). New York: Continuum International Publishing Group Inc.
- Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229.
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13, 469-484.
- Gewirtz, S. ve Cribb, A. (2002). Plural conceptions of social justice: Implications for policy sociology. *Journal of Education Policy*, 17(5), 499-509.
- Gören, S. Ç. (2019). *Sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu ilişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gündüz, Y. ve Balyer, A. (2012). Okul müdürlerinin etkili liderlik davranışlarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(2), 237-253.
- Hurst, C. (2012). *Social inequality: Forms, causes, and consequences* (8. ed.). Boston: Pearson.
- Jordan, B. (1998). *The new politics of welfare*. London: Sage.
- Katzman, L. (2007). High-stakes testing. In A. Burszty (Eds.), *The praeger handbook of special education* (ss. 127-129). Westport; Praeger.
- Marshall, C. ve Oliva, M. (2006). *Leadership for social justice: Making revolutions in education*. Boston: Pearson Education.
- McCabe, N. C. ve McCarthy, M. M. (2005). Educating school leaders for social justice. *Educational Policy*, 19(1), 201-222.
- McKenzie, K. B., Christman, D. E., Hernandez, F., Fierro, E., Capper, C. A., Dantley, M., Gonzalez, M. L., McCabe, N. C. ve Scheurich, J. J. (2008). From the field: A proposal for educating leaders for social justice. *Educational Administration Quarterly*, 44(1), 111-138.

- McWhirter, E. H. (1997). Perceived barriers to education and career: Ethnic and gender differences. *Journal of Vocational Behavior*, 50, 124-140.
- MEB (2020). 2018-2019 öğretim yılı eğitim istatistikleri. Erişim Adresi (28.04.2020): <http://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24>
- Oakes, J., Quartz, K. H., Ryan, S. ve Lipton, M. (2000). Becoming good American schools. *Phi Delta Kappan*, 81(8), 568-576.
- Oplatka, I. (2010). The place of "social justice" in the field of educational administration: A journal based historical overview of emergent area of study. I. Bogotch ve C. M. Shields (Ed.), *International handbook of educational leadership and social justice*, Vol 1 (p. 15-36). London: Springer.
- Özdemir, M. ve Kütküt, B. (2015). Sosyal adalet liderliği ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (3), 201-218.
- Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(127), 267-281.
- Özdemir, M. ve Pektaş, V. (2017) . Sosyal adalet liderliği ve okul akademik iyimserliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 576-601.
- Şahin, Ç. Demir, M. ve Arcagök, S. (2016). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik yaklaşımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1187-1205.
- Taş, A. ve Çetiner, A. (2011). Ortaöğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gerçekleştirme durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 369-392.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.
- Theoharis, G. (2008). Woven in deeply: Identity and leadership of urban social justice principals. *Education and Urban Society*, 41(1), 3-25.
- Turhan, M. ve Çelik, V. (2011). Ortaöğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gerçekleştirme durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 369-392.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 12,(3), 195-213.

Not: Bu araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için "Etik Kurul Onayı (Hacettepe Üniversitesi Rektörlük Makamının 14.07.2020 tarihli ve 35853172-600/00001156231 sayılı yazısı)" alınmıştır; bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonunun 23 Haziran 2020 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur. Ayrıca çalışma grubu öğretmenlerine araştırmaya katılım için onam vermeleri ve araştırmanın gönüllülük esaslı yürütülmesi amacıyla Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu Bilgilendirilmiş Onam Formu imzalatılmıştır.



Ebeveyn ve Öğretmen Algılarına Göre Covid-19 Pandemisinin Erken Çocukluk Dönemine Yansımaları: Bir Meta-Sentez Çalışması¹

Reflections of the Covid-19 Pandemic on Early Childhood According to Parents and Teacher Perceptions: A Meta-Synthesis Study

Esra AKGÜL , Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, esrak.gul06@gmail.com

Gözde ÖZENÇ İRA , Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gozdeozenc@gmail.com

Akgül, E. ve Özenç-İra, G. (2021). Ebeveyn ve öğretmen algılarına göre Covid-19 pandemisinin erken çocukluk dönemine yansımaları: Bir meta-sentez çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 12(2)*, 536-557.

Geliş tarihi:30.06.2021

Kabul tarihi:05.10.2021

Yayımlanma tarihi:28.12.2021

Öz. Bu araştırmanın amacı, 0-8 yaş grubundaki çocukların ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin bakış açısından Covid-19 pandemisinin erken çocukluk dönemine nasıl yansıdığına ilişkin bilgileri bütünleştirmektir. Bu çalışmada meta-sentez yöntemi kullanılmıştır. Dergipark, ERIC, Web of Science, SAGE Journals, Scopus veritabanları taranmıştır. Aramalarda kullanılan anahtar sözcükler “erken çocukluk, çocuk, sıfır-sekiz yaş, Covid-19, pandemi, ilköğretim, öğrenci, ebeveyn, aile”dir. Araştırmanın ölçütleri erken çocuklukta Covid-19 pandemisine ilişkin ebeveyn ve öğretmen algılarına odaklanan, 2020–2021 yılları arasında eğitim ve eğitim araştırmaları kapsamında taranan, katılımcıları Türkiye’de olan, nitel metodolojileri kullanan ve tam metnine ulaşılan uygulamalı makaleler incelemeye dâhil edilmiştir. Makaleler Türkçe veya İngilizce dillerinde yazılmış ve hakemli bilimsel dergilerde yayınlanmış olmalıdır. Dâhil etme ve hariç tutma kriterleri göz önüne alınarak yapılan eleme sonucunda 15 makale analiz edilmiştir. Bulgular; bilişsel süreçler, fiziksel durum, duyuşsal durum, toplumsallık ve eğitsel süreçler olmak üzere beş ana kategori altında toplanmıştır. Pandemi çocukların yaşantısını radikal biçimde değiştirmiştir. Evde kalmayla ilişkili olarak azalan fiziksel aktivite ve artan ekran süresi çocukların kilo almasına ve fiziksel görünümünün değişmesine neden olmuştur. Bazı çocukların pandemi sürecinde duygu durumları değişmiştir. Pandeminin çocuklar için negatif etkilerini hafifletmek için çocukları ev ve okul ortamında destekleyen yaklaşımların geliştirilmesi gerekmektedir. Araştırma sonunda eğitimcilere, ebeveynlere ve politika yapıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Pandemi, Covid-19, Erken çocukluk, Eğitim, Meta-sentez.

Abstract. The aim of this study is to integrate information about how the Covid 19 pandemic affects early childhood from the perspective of parents and teachers of children aged 0-8 years. This study was conducted using the meta-synthesis method. It was searched in the databases Dergipark, ERIC, Web of Science, SAGE Journals and Scopus. The keywords used in the search were "early childhood, child, age zero to eight years, Covid-19, pandemic, elementary school, student, parent, family". Empirical studies that addressed parents' and teachers' perceptions of the Covid-19 pandemic in early childhood, that were conducted between 2020-2021, that were scanned as part of educational research, that had study participants in Turkey, that used qualitative methods, and that reached full text were included in the meta-synthesis. The articles had to be written in Turkish or English and published in peer-reviewed scientific journals. After considering the inclusion and exclusion criteria, 15 articles were fully read and analyzed. The results were subsumed under five main

¹ Bu makale, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından düzenlenen “Pandemiler ve Doğal Afetlerde Eğitim” lisansüstü öğrencileri bilimsel makale yarışmasında üçüncü olmuştur.

categories: cognitive processes, physical state, affective state, sociability, and educational processes. The pandemic radically changed children's lives. Decreased physical activity and increased screen time associated with staying at home caused children to gain weight, which altered their physical appearance. The emotional state of some children changed. To mitigate the negative consequences of the pandemic on children, different approaches should be developed and children should be supported in the home and school environment. Recommendations for educators, parents and policy makers were presented as a result of the study.

Keywords: Pandemic, Covid-19, Early childhood, Education, Meta-synthesis.

Extended Abstract

Introduction. Globally, government actions related to the pandemic (e.g., school closures and social distancing) have affected millions of children and their families. Although children were not at the forefront in terms of the risk of disease infection and transmission (Gudbjartsson et al. 2020), the indirect effects of the pandemic on children are so crucial that they should not be underestimated. In this context, children experienced significant disruption to their daily routines, both at home and in the family and in early childhood education and care (Barlett, Griffin, and Thomson 2020; OECD 2020). Schools, learning centers, and entire institutions that provided early childhood care services closed their doors and switched to distance teaching (Kim, 2020). Children were deprived of the opportunities for social interaction that the various early childhood education programs offered (Long, 2020). The pandemic had multiple impacts on children's lives. Addressing these experiences in the context of early childhood may contribute to a better understanding of how young children build resilience.

Method. The meta-synthesis method was used in this study. The literature search included the databases of Dergipark, ERIC, Web of Science, SAGE Journals, and Scopus. Empirical studies that focused on parents' and teachers' perceptions of the pandemic in early childhood, were conducted between 2020 and 2021, were examined in the context of education and educational research, and used qualitative methods were included in the review. Articles should have been written in Turkish or English and published in peer-reviewed scientific journals. As a result of screening based on the inclusion and exclusion criteria, 15 articles were included in the meta-synthesis.

Results. The results were subsumed under five main categories: cognitive processes, physical state, affective state, sociability, and educational processes. In this study, it was revealed that the children developed a sense of the pandemic by asking questions about the definition, symptoms, and precautions. The children conceptualized the concepts of pandemic as virus, contagious and harmful and reported that pandemic is a significant threat to health. However, some very young children are not aware of this process. According to Piaget's (1972) cognitive development, this situation can be explained by the fact that children aged 2-6 years are in the preoperational stage. In the preoperational stage, children cannot yet establish the relationship between the part and the whole (Kol, 2011). Therefore, very young children cannot yet comprehend the phenomenon of pandemic.

It has been observed that some children have health problems caused by the pandemic. Decreased physical activity and increased screen time associated with staying at home have caused children to gain weight, which has altered their physical appearance. Increased inactivity due to low physical activity and excessive screen use can trigger many health-related problems, including psychosocial well-being (Hinkley, Brown, Carson, and Teychenne, 2018).

The most significant impact of the pandemic on early childhood in the context of sociality was the use of technology. In the studies reviewed, it was frequently found that the use of technological tools such as phones, tablets, and televisions increased among young children. The American Academy of Pediatrics states that children under the age of two should never sit in front of a screen and limits this time to one hour for children between the ages of two and five (Council on Communications and Media, 2016).

Discussion and Conclusion. The pandemic has led to radical changes around the world and in education. Educational technologies, instructional design in distance education, measurement and assessment, digital data and ethics, new roles in education, digital literacy and digital skills, digital transformation, digital divide, social justice, trauma and anxiety, understanding how education is

structured by the new world order, and empathy pedagogy, supportive communities and mechanisms, it is clear that reforms are needed (Bozkurt, 2020).

In summary, the meaning of the pandemic varied depending on the age group of the children and how it was explained to them. There are changes in diet and cleaning, sports and exercise habits and accordingly physical appearance. During the course of the pandemic, the emotional state of the children was often highlighted. The emotional state of some children changed and the main factor that caused this difference was that the children's social and emotional needs were met by their parents at different levels. The children often expressed their feelings during the epidemic in the form of anger, aggression and irritability. While some of the parents used repressive disciplinary methods in dealing with the children's emotional processes, some parents chose a positive disciplinary approach. The decline in peer relationships, the change in family dynamics both economically and socially and psychologically, the social deprivation felt as a result of the isolation measures, and the increased use of technology were crucial elements of the children's socialization behavior during the pandemic.

Giriş

Dünya Sağlık Örgütü, 30 Ocak 2020 tarihinde yeni corona virüsü (Covid-19) uluslararası öneme haiz bir halk sağlığı acil durumu ilan etmiş ve iki ay sonra Covid-19'u pandemi olarak nitelendirmiştir (World Health Organization, 2020). Pandemi küresel ölçüde sağlık açısından yarattığı risklerin yanı sıra, sosyo-ekonomik, eğitimsel ve psikolojik yönleriyle ciddi endişelere neden olmuştur (Dayal ve Tiko, 2020). Pandemi her yaşta bireyin gündelik yaşam gerçeklerini değiştirmiş (Jones, 2020; Lee, 2020) ve bu sürecin etkileri, gelişimsel açıdan çevresel olumsuzluklara karşı en hassas konumda olmaları nedeniyle özellikle çocukları daha savunmasız kılmıştır (Dias, Almodóvar, Atilas, Vargas ve Zúñiga León, 2020). Pandeminin başlangıcından itibaren 188 ülke 1,5 milyardan fazla çocuğu ve genci etkileyen bir tedbir olarak ülke çapında okulları kapatmıştır (Group, 2020). Birleşmiş Milletler Mayıs 2020 verilerine göre, pandemi sürecinde dünyada en az 40 milyon çocuk, erken çocukluk eğitimi ve bakım hizmetinden yoksun kalmıştır (Gromada, Richardson ve Rees, 2020).

Pandeminin hükümetler tarafından birçok ülkede yayılmasını önleyecek önlemlerin uygulanması (örneğin, okulların kapatılması ve sosyal mesafe), dünya çapında milyonlarca çocuğu ve ailelerini etkilemiştir (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2020). Hastalığın edinim ve bulaşma riski açısından çocukların pandeminin ön saflarında yer almadığı belirtilmesine rağmen (Gudbjartsson ve diğerleri, 2020), pandeminin çocuklar üzerindeki dolaylı etkileri hafife alınmayacak derecede önemlidir. Bu süreçte çocuklar, ev ve aile yaşamları yanı sıra erken çocukluk eğitimi ve bakımı boyunca günlük rutinlerinde önemli aksamalar yaşamıştır (Barlett, Griffin ve Thomson 2020; OECD, 2020). Okullar, öğrenme merkezleri ve erken çocukluk bakım hizmeti sunan tüm kurumlar kapılarını kapatarak uzaktan öğretime geçmiştir (Kim, 2020). Bu süreçte çocuklar çeşitli erken çocukluk eğitim programlarının sağladığı sosyal etkileşim fırsatlarından mahrum kalmıştır (Long, 2020).

Çocukların sosyalleştiği ortamlar olarak okulların kapatılması, çocukların sosyal etkileşimlerini oldukça sınırlandırmış ve eğitsel yaşantılarını da çeşitli yönleriyle etkilemiştir. Erken çocukluk döneminde verilen eğitim; sosyal etkileşim, uygulamalı eğitim ve öğretim, oyun, beslenme ve günlük faaliyetler aracılığıyla sağlanmaktadır (Greszler ve Burke, 2020). Küçük çocuklar öğrenmeleri ve odaklanmaları için çok daha fazla etkileşime ve yaparak-yaşayarak öğrenme deneyimlerine ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle uzaktan öğrenme doğası gereği küçük çocuklar için yeterli veya uygun fırsatlar sunmamıştır (Kim, 2020).

Pandeminin sosyal izolasyon gibi kısıtlayıcı sonuçları, çocukların sosyal ve duygusal (Zhao ve diğerleri, 2020), fiziksel gelişimleri (Dunton, Do ve Wang, 2020) üzerinde önemli etkilere sahiptir. Okulların ve parkların kapatılması, etkinlik kulüpleri faaliyetlerinin durdurulması gibi alınan önlemler sonucunda çocukların akranlarıyla etkileşimlerinin azalması, çocukların psikolojik iyi oluş düzeylerini de etkilemektedir (Çiçek ve Almalı, 2020; Morgül, Kallitsoglou ve Essau, 2020). Nitekim bu dönemde yapılan araştırmalar, pandeminin çocuklarda önlenemeyen kaygı ve korkular, duygu durum bozuklukları (Şahbudak ve Emiroğlu, 2020), saldırganlık, öfkeli davranışlar (Tarkoçin, Alagöz ve Boğa, 2020) gibi psikolojik sorunlara neden olduğunu göstermiştir. Okulların kapanması ve sosyal izolasyon, çocukların teknolojik araçlarla çok daha uzun sürelerde vakit geçirmeleri ile sonuçlanarak ekrana maruz kalmayı arttırmış, bu durum çocukların sosyal ve duygusal durumlarını olumsuz etkilemiştir (Zhao ve diğerleri, 2020).

Pandemi sürecinde çocukların yaşantılarını etkileyen diğer önemli unsur ise aile yaşantısında meydana gelen değişimler ile ilgilidir. Yapılan araştırmalara göre (Chung, Lanier ve Wong, 2020; Fan

ve diğerleri, 2020; Park, Logan, Zhang, Kamigaichi ve Kulapichitr, 2020; Samuelsson, Wagner ve Ødegaard, 2020; Yoshikawa ve diğerleri, 2020), Covid-19 pandemisi nedeniyle erken çocukluk hizmetlerinin kapanması, ebeveynlerin çalışma biçimlerini ve çocuklarına sağladıkları bakım türlerini değiştirmiştir. Bu süreçte evden çalışan ebeveynler çocukları ile daha çok vakit geçirmiştir. Ancak birçok ebeveyn için bu sürece eşlik eden korku ve kaygılar, günlük rutinleri aynı istikrar ile sürdürmeyi zorlaştırmıştır. Küçük çocukları olan aileler; pandemiye çocuklarına anlatmak, çocuklarını güvende tutmak, çocuklarının davranışlarını yönetmek, çocuklarının bakım ve eğitim sorumluluklarını üstlenmek, günlük rutinlerini korumak ve ev işlerini organize etmek zorunda kalmıştır (Başaran ve Aksoy, 2020). Bu süreçte ebeveynler tarafından artan sorumluluklar, ebeveynlerin stres ve tükenmişlik düzeyini etkilemiştir (Chung ve diğerleri, 2020; Yucesoy-Özkan, Kaya, Gülboy, Altun ve Oncul, 2020). Değişen roller, rutinler ve bunlara bağlı olarak artan stres faktörleri, ebeveynlerin pandemi sürecini etkili biçimde yönetememelerine neden olabilmektedir (Brown, Doom, Watamura, Lechuga-Pena ve Koppels, 2020; Campbell 2020). Ebeveynlik davranışının, çocukların davranışları ve psiko-sosyal uyumu üzerinde önemli sonuçları olduğu (Ryan ve Deci, 2017) göz önüne alındığında, değişen aile yaşantılarının çocuklarının yaşantıları üzerinde doğrudan veya dolaylı etkilere sahip olabileceği düşünülebilir.

Araştırmanın Amacı

Pandeminin çocukların yaşantıları üzerinde çok yönlü etkileri bulunmaktadır. Bu yaşantıları erken çocukluk bağlamında ele almak, küçük yaş grubundaki çocukların afete dayanıklılığını güçlendiren yolların daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Alanyazında pandemi sürecinin çocukların eğitim süreçlerine ve aile yaşantılarına yansımalarını ele alan çok sayıda araştırma olmasına rağmen (Barlett ve diğ., 2020; Park ve diğ., 2020; Samuelsson ve diğ., 2020), Türkiye’de ebeveyn ve öğretmen algılarına göre pandeminin erken çocukluk dönemine (0-8 yaş) yansımalarını sentezleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Bu ihtiyaçtan yola çıkarak, bu çalışmada çocukları yakından gözlemleyen kişiler olan ebeveynlerin ve öğretmenlerin bakış açısından pandeminin erken çocukluk dönemine yansıyan bilgileri bütünleştirmek ve sentezlemek amaçlanmıştır. Belirtilen genel amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları şu şekildedir:

Ebeveyn ve öğretmen algılarına göre Covid-19 pandemisinin erken çocukluk dönemine;

1. Bilişsel süreçler açısından yansımaları nasıl olmuştur?
2. Fiziksel durum açısından yansımaları nasıl olmuştur?
3. Duyuşsal durum açısından yansımaları nasıl olmuştur?
4. Toplumsallık açısından yansımaları nasıl olmuştur?
5. Eğitsel süreçler açısından yansımaları nasıl olmuştur?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, meta-sentez yöntemi kullanılmıştır. Meta-sentez, hedeflenen bir bağlam çerçevesindeki araştırmalarda ele alınan temel unsurları keşfetmek ve araştırmanın özgün sonuçlarını yeni bir kavramsallaştırma ile nihai bir ürüne çevirmek için bir grup çalışmanın bir araya getirilip analiz ve sentez süreçlerinden geçirilmesidir (Schreiber, Crooks ve Stern, 1997). Nicel araştırma sonuçlarını ortalamalara indiren meta-analiz çalışmalarının aksine meta-sentez, bireysel çalışmanın benzersizliğini yorumlayıcı bir bütüne yükselterek nitel araştırma sonuçlarını daha kapsamlı hale getirmektedir (Clemmens, 2003). France ve diğ. (2019, s.2), nitel araştırmaların sentezinin dört amaca

ulaşmak için yapılabileceğini belirtir: “(1) Bir hizmetin, politikanın, stratejinin veya müdahalenin nasıl işlediğine ve insanların bunları nasıl deneyimlediğine ilişkin teori geliştirme, (2) müdahalelerin veya hizmetlerin kabul edilebilirliği, yapılabirliği ve uygunluğuna dair kanıt sağlama, (3) kişilerin deneyimlerini aktarma, (4) karmaşık müdahalelerin geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi hakkında bilgilendirme.” Bu çalışmada, pandemi sürecinde erken çocukluk dönemindeki çocukların deneyimlerine ilişkin bilgilerin sentezlenmesi yoluyla bir üst anlama varmak istenmiştir. Bu nedenle, meta-sentez bu araştırmanın yöntemi olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmada, Polat ve Ay (2016, s.55)’in önerdiği üzere, meta-sentez metodolojisinin aşamaları şu sırayla izlenmiştir: “(1) Araştırma sorularının belirlenmesi, (2) Çalışmanın konusuna uygun anahtar kelimelerin belirlenip alanyazın taramasının yapılması, (3) Kaynakların sağlanması, gözden geçirilmesi, kimliklendirilmesi ve değerlendirilmesi, (4) Araştırmanın dâhil edilme ve hariç tutulma ölçütlerinin belirlenmesi ve değerlendirmeye alınacak çalışmaların seçilmesi, (5) Seçilen çalışmaların çözümlenmesi ile ortak temalar ve bu temalara ait alt temaların oluşturulması, benzer ve farklı yönlerinin ortaya konulması, (6) Temalar çerçevesinde elde edilen bulguların sentezlenerek çıkarımların yapılması, (7) Sürecin ve bulguların ayrıntılı bir şekilde raporlaştırılması.”

Dâhil Etme Ölçütleri ve Tarama Süreci

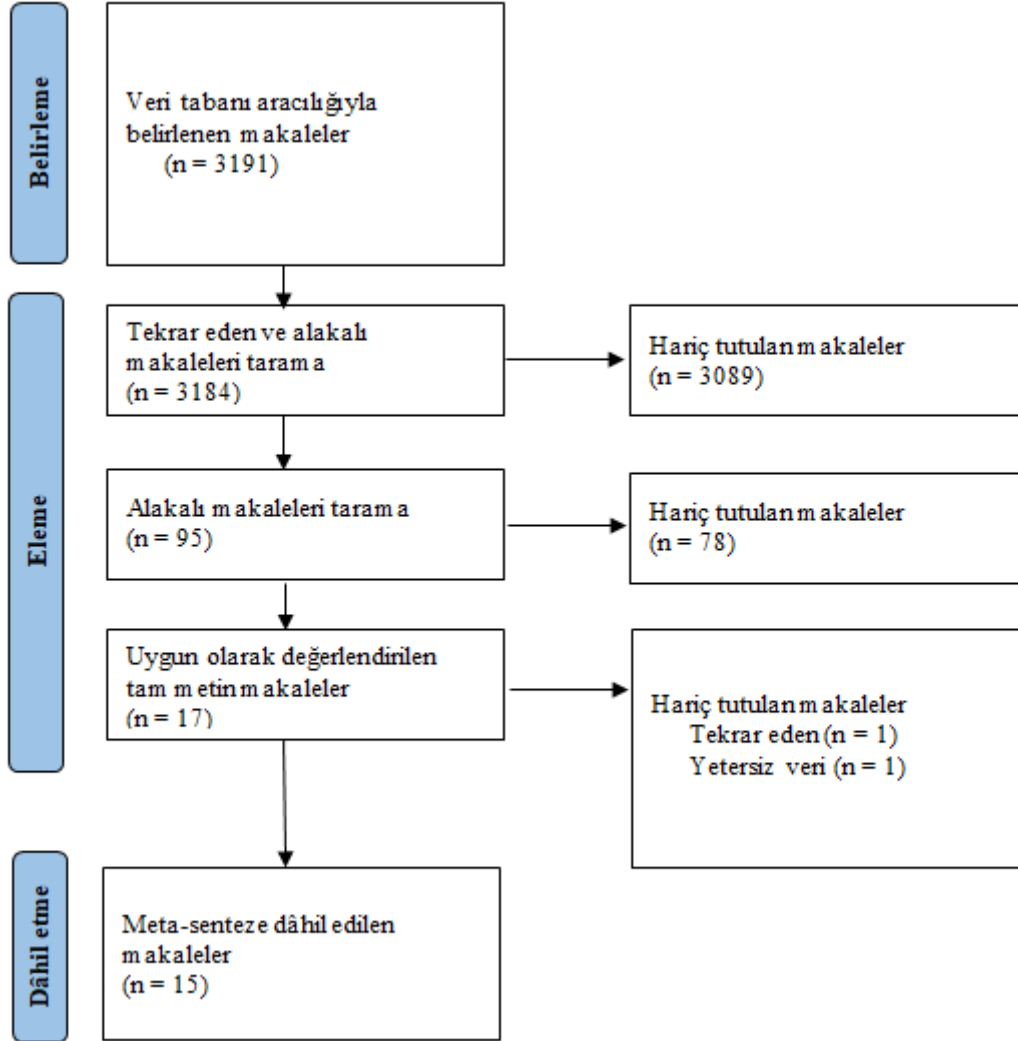
Erken çocuklukta pandeminin yansımalarına ilişkin ebeveyn ve öğretmen algılarına odaklanan, 2020–2021 yılları arasında yapılmış olan, eğitim ve eğitim araştırmaları kapsamında taranan, katılımcıları Türkiye’de olan ve nitel metodolojileri kullanan, tam metnine ulaşılan uygulamalı çalışmalar incelemeye dahil edilmiştir. Makaleler Türkçe veya İngilizce dillerinde yazılmış ve hakemli bilimsel dergilerde yayınlanmış olmalıdır. Nicel ve karma yöntem çalışmalar, teorik makaleler, incelemeler, yüksek lisans veya doktora tezleri, bildiri kitapçıkları çalışmaya dâhil edilmemiştir. Dezavantajlı çocukları (örneğin, mülteciler) ve özel gereksinimli çocukları içeren çalışmalar inceleme dışında tutulmuştur. Kültürlerarası karşılaştırma yapılan araştırmalar veri kaybı olmaması için incelemeye alınmış ancak Türk kültürü bağlamındaki bulguları analize dâhil edilmiştir.

Literatür taraması 15 Şubat 2021 ve 20 Mart 2021 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Literatür taraması, Dergipark, ERIC, Web of Science, SAGE Journals ve Scopus veritabanlarını kapsamıştır. Aramalarda kullanılan konu başlıkları ve anahtar sözcükler “erken çocukluk, çocuk, sıfır-sekiz yaş, Covid-19, pandemi, ilkökul, öğrenci, ebeveyn, aile”dir. Ulusal veri tabanında “VE”, “YA DA”, uluslararası veri tabanlarında ise “AND”, “OR” bağlaçları kavramları birleştirmek için kullanılmıştır. Literatür taramasını yürütme sorumluluğu araştırmacılar arasında paylaştırılmıştır.

Tarama Sonucu

Tarama sürecine, tekrar eden ve araştırma konusundan bağımsız yayınların makale başlıklarına göre ayrılmasıyla başlanmış, makalelerin özetleri gözden geçirilmiş ve çalışmaya dâhil edilmeyecek konu başlıkları belirlenmiştir. Mülteciler gibi dezavantajlı gruplara veya özel eğitim tanısı almış çocuklara odaklanan makaleler ve uygun olmayan yöntemleri içeren makaleler incelemeye alınmamıştır. Literatür taraması sonuçları, meta-sentez işlemlerini rapor etmek için Moher, Liberati, Tetzlaff ve Altman (2009) tarafından önerilen akış diyagramında (PRISMA) ayrıntılı olarak açıklanmıştır (Şekil 1). Tarama sonucunda çalışmaya uygun olduğu belirlenen tam metin 17 makale tamamen okunmuştur. Bu araştırmalar dâhil etme ve hariç tutma ölçütlerine göre tekrar gözden geçirilmiştir. 1 makale tekrar etmesi nedeniyle, 1 makale ise yetersiz veri sunması nedeniyle çıkarılmıştır. Araştırmacılar tarama sürecine başlarken bağımsız çalışmışlar, daha sonra bir araya gelerek uygun olan makaleler üzerine fikir birliğine varmışlardır. Meta-senteze dâhil edilecek nitelikte

çalışmalar; çalışmanın amacı, yöntemi, dâhil etme ölçütleri ve çalışma değeri göz önünde tutularak karar verilmiştir.



Şekil 1. PRISMA akış diyagramı

Veri Çıkarma ve Sentezleme

Bu aşamada analiz sürecine dâhil edilen makaleler tekrarlayıcı biçimde okunmuştur. Analiz sürecine dâhil edilen makalelerin özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur. Takip eden aşamada araştırmacılar bağımsız olarak seçilen çalışmaları çözümlyerek kodları, kategorileri ve alt kategorileri belirlemişlerdir. Daha sonra, belirlenen kategori ve alt kategoriler üzerinde anlaşmışlardır. Bulguların sentezi yoluyla elde edilen çıkarımlar, alan yazın ile beraber ele alınmıştır.

Tablo 1.
İncelemeye dâhil edilen çalışmaların özellikleri

Kod	Yazar/Yıl	Veri Tabanı	Amacı	Katılımcı	Yöntem	Veri Toplama Yöntemi/Veri Analizi
M1	Kurt-Demirbaş ve Sevgili-Koçak (2020)	Dergipark	2-6 yaş arasında çocuğu olan ebeveynlerin salgın sürecine bakış açılarının, duygularının ve yaşamlarında meydana gelen değişimlerin incelenmesi ve çocuklarda bu süreçte yaşanan değişimlerin belirlenmesi	2-6 yaş arasında çocuğu olan ebeveyn (n = 30)	Fenomenoloji	Yarı yapılandırılmış görüşme formu İçerik analizi
M2	Demir-Öztürk, Kuru ve Demir-Yıldız (2020)	Dergipark	Okul öncesi dönemdeki çocuklar ve annelerinin pandemi ve yeni koronavirüs hakkındaki algılarının belirlenmesi	5 yaş çocuk (n = 14), 5 yaş çocuk annesi (n = 14)	Durum çalışması	Yarı yapılandırılmış görüşme formu İçerik analizi
M3	Akkaş-Baysal, Ocak ve Ocak (2020)	Dergipark	EBA uygulaması ve diğer uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin okul öncesi velilerin görüşlerinin ortaya çıkarılması	Okul öncesi kurumuna kayıtlı çocuğu olan ebeveyn (n = 20)	Fenomenoloji	Yarı yapılandırılmış görüşme formu Betimsel analiz
M4	Yüksek-Usta ve Gökcan (2020)	Dergipark	Okul öncesi çocukların ve annelerinin Covid-19 salgınına yönelik görüşlerinin incelenmesi	6 yaş çocuk (n = 11), 6 yaş çocuk annesi (n = 11)	Temel nitel araştırma	Yarı yapılandırılmış görüşme formu Çocuk resimleri Doküman analizi
M5	Karabudak (2020)	Dergipark	İlkokul 1. sınıf öğretmenlerinin Covid-19 salgın sürecinde	6 yaş grubuna eğitim veren sınıf	Fenomenoloji	Yarı yapılandırılmış görüşme formu

			uzaktan eğitime uyum süreçlerine ilişkin deneyimlerinin incelenmesi	öğretmeni (n = 9)		İçerik analizi
M6	Alisinanoğlu, Karabulut ve Türksoy (2020)	Dergipark	Pandemi sürecinde sosyal izolasyona maruz bırakılan okul öncesi çocukların yaşadıkları korkuların belirlenmesi ve bu bağlamda ailelerin nasıl çözüm yolları ürettiklerinin tespit edilmesi	0-6 yaş çocuğu olan ebeveyn (n = 34)	Temel nitel araştırma	Yapılandırılmış görüşme formu İçerik analizi
M7	Aytaç (2021)	ERIC	Covid-19 salgını sırasında eğitim sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunların ortaya çıkarılması	Okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve özel eğitim öğretmeni (n = 80)	Fenomenoloji	Yarı yapılandırılmış görüşme formu İçerik analizi
M8	Cakin ve Kulekci-Akyavuz (2021)	ERIC	Covid-19 salgını sırasında uzaktan eğitim sürecinin ebeveynlerin bakış açısından incelenmesi	İlkokul çağında çocuğu olan ebeveyn (n = 20)	Fenomenoloji	Yarı yapılandırılmış görüşme formu İçerik analizi
M9	Inan (2021)	ERIC	Reggio Emilia'dan ilham alan Türkiye'deki erken çocukluk eğitimcilerinin Yeni Normal'de yaşadıkları zorluklara ilişkin algılarının ve deneyimlerinin incelenmesi	Erken çocukluk eğitimcisi (n = 226)	Fenomenoloji	Yarılandırılmamış görüşme formu İçerik analizi ve tematik analiz
M10	Toran vd. (2021)	SAGE Journals	Türk ve Çinli ebeveynlerin Covid-19 karantina sürecinde 3-6 yaşlarındaki çocuklarıyla yaşadıkları	3-6 yaş çocuğu olan Türk (n = 13) ve Çinli ebeveyn (n = 11)	Temel nitel araştırma	Yarı yapılandırılmış görüşme formu Tümevarımsal ve tündengimsel analiz

			deneyimlerin incelenmesi			
M11	Fidan (2020)	Dergipark	Covid-19 salgını sonucu gerçekleşen zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi	Sınıf öğretmeni (n = 23)	Fenomenoloji	Yarı yapılandırılmış görüşme formu İçerik analizi
M12	Erol ve Erol (2020)	Dergipark	Yeni tip koronavirüs pandemisi sürecinde ilkokul öğrencilerinin deneyimlerinin ebeveynlerinin gözünden incelenmesi	İlkokul çocuğu olan ebeveyn (n = 11)	Fenomenoloji	Yarı yapılandırılmış görüşme formu İçerik analizi
M13	Demir ve Özdaş (2020)	Dergipark	Covid 19 sürecinde ilkokuldaki uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi	Sınıf öğretmeni (n = 44)	Durum çalışması	Yapılandırmamış görüşme formu İçerik analizi
M14	Yurtbakan ve Akyıldız (2020)	Dergipark	Covid-19 izolasyonu döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim faaliyetleri hakkında ilkokul öğretmenlerinin, ilkokul öğrencilerinin ve velilerinin görüşlerinin incelenmesi	Ebeveyn (n = 13) İlkokul öğrencisi (n = 13) Sınıf öğretmeni (n = 13)	Fenomenoloji	Yarı yapılandırılmış görüşme formu Betimsel analiz
M15	Balaman ve Hanbay-Tiryaki (2021)	Dergipark	Covid-19 sürecinde mecburi olarak yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşlerinin araştırılması	Sınıf öğretmeni (n = 10)	Fenomenoloji	Yarı yapılandırılmış görüşme formu İçerik analizi

Bulgular ve Tartışma

Bu araştırmaya ebeveynlerin ve öğretmenlerin bakış açısından pandeminin erken çocukluk dönemine yansımalarını konu edinen çalışmalar dâhil edilmiştir. Durum çalışması ve temel nitel araştırma ile desenlenmiş çalışmalar dışında, fenomenoloji ile desenlenen çalışmaların katılımcı sayıları ortalama 10-20 arasında değişmiştir. Araştırmalarda ($n = 12$) genellikle veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve bu çalışmalarda veriler daha çok içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. İncelenen çalışmalarda, ailelerin gündelik yaşamlarında, çocukların sosyal ve eğitimsel yaşantılarında pandemiyi nasıl deneyimledikleri tanımlanmıştır. Bu çalışmalar, pandeminin insan yaşamını bir 'yapboz' etkisiyle nasıl değiştirdiğini ve çocukların dünyasına nasıl bir gerçeklik inşa ettiğini anlatmıştır.

Bu araştırmada bulgular, erken çocukluk dönemi bağlamında konumlandırmaya çalışılmıştır. İncelenen çalışmalarda olduğu gibi bu çalışmada da çocukların yaşantılarına temel olan unsurlar okul ve ev ortamına eklenen sanal dünya fenomeni ile iç içe yer almıştır. Bu kapsamda çalışmada "bilişsel süreçler", "fiziksel durum", "duyuşsal durum", "toplumsallık" ve "eğitsel süreçler" olmak üzere beş ana kategori ortaya çıkmıştır. Bu ana kategorilerin altında 15 alt kategori yer almıştır. Çalışmada ortaya çıkan ana kategoriler ve alt kategoriler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Covid-19 pandemisinin erken çocukluk dönemine yansımalarına ilişkin kategoriler ve alt kategoriler

Kategori	Alt Kategori
Bilişsel Süreçler	Pandemiyi anlamlandırma
Fiziksel Durum	Sağlıklı beslenme ve temizlik
	Spor ve hareket
	Fiziksel görünümde değişim
Duyuşsal Durum	Duygusal iyi oluş
	Duyguların ifade edilişi
	Duyguların yönetimi
Toplumsallık	Akran ilişkileri
	Aile içi dinamikler
	Sosyal mahrumiyet
	Teknoloji kullanımı
Eğitsel Süreçler	Öğrenme paydaşları
	Öğrenme
	Duyuşsal yaklaşım
	Engeller

Bilişsel Süreçler

Bu çalışmada, çocukların pandeminin tanımına, belirtilerine ve nasıl önlem alınacağına yönelik sorular sorarak anlamlandırdıkları ortaya çıkmıştır (M1, M2, M4, M6, M7). Çocuklar, pandemiye ilişkin kavramları virüs, bulaşıcı, zararlı olarak kavramsallaştırmış ve pandeminin sağlıkla ilgili önemli düzeyde tehdit içerdiğini bildirmiştir. Ancak çok küçük yaşta bazı çocuklar bu sürecin farkında olmamıştır. Bu durum, Piaget'in (1972) bilişsel gelişim kuramına göre, 2-6 yaş arası çocukların işlem öncesi dönemde olmalarıyla açıklanabilir. İşlem öncesi dönemde çocuklar, parça ve bütün ilişkisini kuramazlar (Kol, 2011), dolayısıyla çok küçük yaşta çocuklar pandemi olgusunu kavramayabilirler.

Çocukların pandemiye öğrenme kaynakları sırasıyla aile, medya, öğretmen olarak ortaya çıkmıştır. Bazı aileler çocuklarına pandemiye açıklayıcı, bazıları öyküleyici biçimde, bazıları ise somutlaştırarak anlatmaya çalışmıştır (M1, M4). Bazı ailelerin pandemiye çocuklara anlatırken; pandemiye anlatmama, çarpıtma veya yanlış bilgi verme, dini kavramlarla geçiştirme, çocuğu görmezden gelme gibi yaklaşımlar izledikleri ortaya çıkmıştır (M6, M1). Bu noktada, çocukların pandemiye eksik veya yanlış kavramsallaştırabildikleri gözlenmiştir. Vygotskian bakış açısına göre, kişinin yaşadığı sosyal çevre ve kültür, olguları ve kavramları anlamlandırmasına temel oluşturmaktadır. Çocuğun bilişsel gelişimini sağlayan araçlar olarak kültür, dil ve çevresel kaynakların bilişsel gelişimlerine kaynaklık etmesi (Miller, 1994) nedeniyle ailelerin davranışları ve yeterlikleri bilişsel gelişim üzerinde oldukça etkilidir. Bu nedenle ebeveynlerin pandemiye çocuklara etkili yollarla açıklamaları, çocukların pandemi sürecini doğru kavramsal bağlar kurarak anlamlandırmalarına ve özümsemelerine katkıda bulunabilir. Bu çalışmada ortaya çıkan ailelerin çocuklara pandemiye açıklamama, çarpıtma ve metafizik yollarla açıklama yaklaşımları ise, küçük yaş grubu çocuklar tarafından pandeminin doğru kavramsallaştırmasını engelleyebilir.

Fiziksel Durum

Eve kapanmanın çocuklar üzerindeki en belirgin etkilerinden biri fiziksel durumla ilgili olarak ortaya çıkmıştır (M1, M2, M4, M7, M10, M12). Bazı çocuklarda pandemi kaynaklı sağlık sorunlarının ortaya çıktığı gözlenmiştir. Eve kapanmayla birlikte fiziksel hareketin oldukça azalması ve artan ekran süresi, çocuklarda kilo artışı beraberinde fiziksel görünümünün değişmesine neden olmuştur (M1, M7, M10, M11). Fiziksel etkinlikler, çocukların fiziksel ve psikolojik gelişimi için temel dayanaklarından birisini oluşturarak psikolojik sağlığın iyileştirilmesi için temel bir araç olarak kabul edilir (Dunton ve diğ., 2020). Bu nedenle, fiziksel etkinliklerin az olması ve ekrana fazla maruz kalma nedeniyle artan hareketsizlik, psikososyal iyi olma hali dâhil olmak üzere sağlıkla ilgili birçok sorunu tetikleyebilir (Hinkley, Brown, Carson ve Teychenne 2018).

Fiziksel durumla ilişkili ikincil bulgu, pandemi sürecinde sağlıklı beslenme, temizlik gibi alışkanlıkların ve tedbirlerin ön plana çıkmasıdır. Bu dönemde genel olarak temel ihtiyaçlara verilen önem artmış, beslenme alışkanlığında değişimler meydana gelmiştir. Bazı aileler günlük rutinlerinin değişmesinden olumsuz etkilenmiş ve düzensiz uyku, esnek yemek yeme alışkanlıkları ortaya çıkmıştır. Bazı aileler ise günlük rutinlerini koruduklarını, pandemi sürecinde yemek ve uyku saati gibi düzenlerinin değişmediğini bildirmiştir. Weisner (2010)'e göre, kişilerin aile üyeleriyle beraber kaynakları, değerleri ve amaçları ile uyumlu biçimde günlük rutinlerini sürdürmeleri, bireylerin iyi oluş durumlarına benzersiz biçimde yanıt vermektedir. Bu noktada, kişilerin yaşantılarında öngörülemezlik ve belirsizliğe neden olan salgın sürecinde gündelik rutinleri mümkün ölçüde sürdürmek, bireylerin iyi oluşları için oldukça önemlidir. İspanya'da 0-12 yaş aralığında 837 çocuğun pandemi sürecinde fiziksel etkinliklerini ve rutinlerini ortaya koyan bir çalışmada (Cachón-Zagalaz, Zagalaz-Sánchez, Arufe-Giráldez, Sanmiguel-Rodríguez ve González-Valero, 2021) benzer biçimde, dijital ekranların kullanımı, çocukların günlük rutininin önemli bir parçası olarak ortaya çıkmıştır. Bu nedenle çocukların fiziksel etkinlik seviyeleri oldukça düşük düzeyde kalmıştır. Bu sonuçlar, ev ortamında fiziksel etkinlik ve hareketin artırılması için önlemler alınması gerektiğine işaret etmektedir. İncelenen çalışmalarda çok az sayıda aile, açık havada çocuklarıyla daha uzun vakit geçirdiğini ve evde spor yapma alışkanlığını geliştirdiğini bildirmiştir. Buna paralel olarak, ailelerin çocuklarıyla fiziksel hareketler ve egzersizler yaptıklarını gösteren bulgular oldukça sınırlıdır.

Özellikle erken çocukluk döneminde gelişim açısından çok önemli rolü olan çocuk oyunları fiziksel hareketi arttırmak için fırsat tanıyabilir. Okul ortamında genellikle oyun araçları ve kuralları gibi her adımı tasarlamış oyunlar oynanırken, ev ortamı gibi bağlamlar aslında, gelişimi bütüncül yönleriyle destekleyecek yapılandırılmamış oyunlara fırsat tanımaktadır. Özellikle küçük yaş çocuklar

(5-8 yaş) daha büyük çocuklara (9-13 yaş) göre yapılandırılmamış oyunlara karşı daha çok meyillidirler (Eyler, Nanney, Brownson, Lohman ve Haire-Joshu, 2006). İncelenen çalışmalarda, evde yapılandırılmamış oyunların oynandığına ilişkin çok sınırlı bir bulgu ile karşılaşmıştır. Çocukların ev ortamında televizyon seyrederek ekran karşısında uzun sürelerde hareketsiz kalmaları, çocukların fiziksel gelişimleri üzerinde ciddi sıkıntılar oluşturmaktadır (Dunton ve diğerleri, 2020). Pandemi sürecinde evde kalmanın daha çok hareketsizliğe neden olduğu ve oyun etkinliklerinin sınırlı olduğu yönündeki bulgular, aileler tarafından yapılandırılmamış oyun için ev ortamının etkili biçimde değerlendirilmediğini düşündürmektedir.

Duyuşsal Durum

Pandemi sürecinin çocukların duyuşsal durumlarına olan yansımalarına ilişkin bulgular; duygusal iyi oluş, duyguların ifade edilişi, duyguların yönetimi altında gruplanmıştır. Duygusal iyi oluş üzerine bulgular incelendiğinde çocukların stres, endişe, kaygı, korku, merak, kıskançlık, şaşkınlık, hayal kırıklığı, pişmanlık, yalnızlık, telaş, vicdani rahatsızlık, mutsuzluk, çekimsizlik, tedirginlik, sıkılma, yorgunluk, özlem gibi duygular geliştirdikleri ve bu duyguların süreç içinde değişkenlik gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bulgularda, çocukların hareket özgürlüğünün kısıtlanmasının yarattığı gerginlik ve belirsizlik duygularının sıklıkla vurgulandığı görülmüştür (M1, M2, M4, M8, M10, M12). Bununla birlikte bazı çalışmalarda aile ile nitelikli zaman geçirme fırsatına bağlı olarak evde kalmaya ilişkin hoşnut olma, saygı, özgüven, cesaret, mutluluk, umutlu olma, heyecan, huzur, minnettarlık, empati gibi duygu durumlarının olduğu da belirtilmiştir (M1, M4, M11). Bazı çalışmalarda ise herhangi bir duygusal değişimin olmadığı veya duygusal süreçlere ilişkin kararsızlık yaşandığı ifade edilmiştir (M1, M4).

Duygusal iyi oluş, bireyin yaşamındaki olumlu duyguların varlığı ya da yokluğunu yansıtan belirtiler bütünüdür. Bireyin olumlu ruh halinde olması pozitif etkilerin varlığı olarak ele alınırken, bireyin umutlu bir ruh hali içinde olması ise negatif etkilerin yokluğu olarak değerlendirilir (Keyes, 2002). Ecclestone (2012)'a göre duygusal iyi oluş; iyimserlik, esneklik, sabır, desteklenme, anlık olarak yeteneklerini kullanma, sevilme, duygu düzenleme becerileri, saygı duyulma, empati, sakinlik, merhamet duyguları ile ilişkilidir. Bulgular, çocuklarında olumlu duyguları gözlemleyen aile bireylerinin çocuklarıyla daha etkili vakit geçirdiklerini ifade ettiğini ortaya koyması yönüyle oldukça kritiktir. Bu yöndeki bulgular, pandemi sürecinde çocuklarda duygusal iyi oluşun çocukların sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanması ile ilgili olabileceğine işaret etmektedir.

Duyguların çocuklar tarafından ifade ediliş biçimleri değerlendirildiğinde, çocukların hırçınlık gösterme, tedbir ve kurallara aşırı bağlılık (M4); bağırma, nedensiz ağlama, öfke nöbetleri (M6); saldırganlık ve asi davranışlar sergiledikleri (M10, M12) belirtilmiştir. Çocuklar deneyimledikleri fakat ifade edemedikleri duyguları ağlama, öfke nöbetleri, saldırganlık gibi yollarla dışavurabilirler (Çağdaş ve Şahin-Seçer, 2015). Bazı ailelerde çocukların üzüntü, öfke, korku, kıskançlık gibi duyguları ifade etmesi, güçsüzlüğün yansımaları ya da ayıp olarak değerlendirilerek yetişkinler tarafından hoş karşılanmamaktadır (Ersan, 2017). Afetler gibi yıkıcı etkisi olan olaylar sonrasında, çocukların duygusal durumları etkilenmekte ve bu duygular çocukların davranışlarına çok çeşitli yollarla yansiyabilmektedir. Bu bağlamda önem arz eden durum, olumsuz duyguların sıklığı, yoğunluğu ve ifadesidir (Ersan, 2017). Bu bakımdan çocuklarda salgın süreçlerinin olumsuz psikolojik etkilerini önleyen destek mekanizmalarının geliştirilmesi oldukça önemlidir.

Çocukların duygu durumlarının ve duygularını ifade ediliş biçimlerinin aileler tarafından nasıl yönetildiğine dair bulgular incelendiğinde; bazı ebeveynlerin çocuğa bağırma, fiziksel ceza uygulama veya çocuğu yalnız bırakma gibi disiplin stratejileri tercih ettikleri (M10) belirtilmiştir. Öte yandan, bazı ebeveynler ise çocuklarıyla konuşma, onları bilgilendirme, oyun oynama, telkin ve sohbet gibi

yöntemleri kullanarak çocuklarına duygusal destek vermiştir (M6). Çocukların duygusal durumlarına karşı gösterilen davranışlar, ailelerin sosyal ve kültürel bağlamına göre de değişkenlik göstermiştir. Aileler bağlamında değişen bu bulgular, otoriter veya demokratik ebeveyn tutum ve yaklaşımları ile ilgili olabilecektir. Çocuklara otoriter ebeveyn tutumlarıyla yaklaşmak, çocukların suçluluk hissederek daha çok içine kapanmalarına veya daha saldırgan davranışlar göstermelerine neden olabilir (Saylık ve Yalçın, 2018). Bu nedenle, pandemi sürecinin yönetiminde çocuklar ile duygusal bağlar kurmak çocukların duygusal öz düzenlemelerine katkıda bulunarak istenmeyen davranışları önlemede daha etkili sonuçlar verebilir.

Toplumsallık

Pandeminin çocukların toplumsallıklarına yönelik yansımalarına bakıldığında araştırma bulgularının; akran ilişkileri, aile içi dinamikler, sosyal mahrumiyet ve teknoloji bağımlılığı eksenlerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Akran ilişkilerine yönelik yansımalarla ilişkin bulgular; akranlara duyulan özlem, yalnız kalmaktan korkma ve hayali arkadaşlıklar üretme (M1, M2, M12, M7, M10, M6) bulgularını ortaya koymuştur. Bulgular, çocukların akranlarıyla sosyal bağları yeniden kurma ihtiyacına işaret etmiştir. Bu noktada, ailelerin çocukları ile etkili vakit geçirerek çocuklarına gerekli duygusal desteği sağlayabilmeleri oldukça değerlidir ve kısıtlayıcı önlemlerin olumsuz sonuçlarını sınırlamak için anahtar olabilir (Usher, Bhullar ve Jackson, 2020).

Bulgular aile içi dinamikler temelinde değerlendirildiğinde; ebeveynlerin çocuklarıyla daha fazla kaliteli zaman geçirme fırsatı elde ettikleri, öncesinde çocuklarına yeterince özen göstermediklerini fark ettikleri, daha çok fiziksel ve psikolojik yakınlık geliştirdikleri ve etkileşim kurabildikleri, çocuklarını daha yakından tanıma fırsatı buldukları ve aile ilişkilerinde iyileşme olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, aile yaşantılarında günlük rutinlerin ve uyku düzeninin değiştiği, uzun süre evde kalmaktan kaynaklı duygu değişimlerinin yaşandığı belirtilmiştir. Gündelik alışkanlıkların değişmesi, telefon ve sosyal medya kullanım sıklığında artış, aile içi dinamikler üzerinde belirleyici olmuştur. Aile içi değişen dinamikler sonucunda beliren aile içi sorunlar nedeniyle çocukların daha fazla endişeli oldukları ve asi davranışlar sergiledikleri vurgulanmıştır (M1, M2, M4, M6, M10).

Bulgular, sosyal mahrumiyet açısından ele alındığında, çocukların hareket özgürlüklerinin ve sosyal yaşamlarının kısıtlandığı, sevdiklerine özlem duydukları, yalnızlık hissettikleri, okulu unutacaklarına ilişkin endişe geliştirdikleri, ev dışında hastalık nedeniyle özgürce hareket edememekten kaynaklı kaygı duydukları, okula gidememenin üzüntüsünü yaşadıkları, akranlarından uzak kalmaları neticesinde sosyal çevrenin azalması ile saldırgan davranışların arttığı gözlenmiştir (M1, M2, M4, M10, M12). Bu sonuçlar, sosyal mahrumiyetin çocukların duygusal durumlarını doğrudan etkilediğini göstermektedir. Pandeminin sebep olduğu zorunlu izolasyon hem çocukların hem de yetişkinlerin sosyal ilişkilerini azaltmış ve yalnızlık hislerini artırmıştır. Toplumsal yaşamdaki sosyal ilişkilerin her yaşta birey için ruh sağlığını koruyucu bir unsur olduğu dikkate alınırsa, pandeminin çocuklar ve ebeveynlerin ruhsal durumuna olumsuz etkide bulunması beklenen bir durumdur (Bozkurt, Zeybek ve Aşkın, 2020). Ancak ele alınan araştırmalara göre, izole edilmişlik, yalnızlık, arkadaş özlemi gibi toplumsallığa yönelik duyguların her çocukta gözlenmediği de ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerin çocuklara bu süreçte verdikleri bilginin ve ilginin niteliği, dönütlerin içeriği, evde kardeşlerin varlığı ve sosyal destek unsurları bu farklılaşmaya kaynaklık edebilir.

Pandeminin toplumsallık bağlamında erken çocukluk dönemine en önemli etkileri teknoloji kullanımı dolayısıyla ortaya çıkmıştır. İncelenen çalışmalarda, küçük yaştaki çocukların telefon, tablet, TV gibi teknolojik araçları kullanımında artış olduğu sıklıkla belirtilmiştir (M1, M4, M5, M8, M11, M12). Pandemi sürecinde çocukların ev ortamında geçirdikleri dijital zaman artmış ve buna bağlı olarak sosyal medya kullanımında da artış gözlenmiştir. Teknoloji kullanımında önemli düzeydeki

artış, küçük yaş çocuklar için kritik bir noktayı göstermektedir. Amerikan Pediatri Akademisi, iki yaşın altındaki çocukların ekran başında asla kalmaması gerektiğini belirtmekte ve iki-beş yaş arasındaki çocuklar için bu süreyi bir saat aralığıyla sınırlandırmaktadır (Council on Communications and Media, 2016). Buna rağmen, bazı ebeveynlerin ve öğretmenlerin belirttiğine göre teknolojik araçlarla çok fazla ilgilenmeleri çocukların teknoloji bağımlılığı ile sonuçlanmıştır (M1, M4, M8, M11, M12). Ancak bu süreçte teknoloji kullanımının yol açtığı bazı olumlu gelişmeler de ifade edilmiştir. Bu bakış açısına göre, bireylerin teknolojiye olan bakış açıları olumlu yönde değiştiği ve pandeminin eğitim teknolojilerinin kullanımına yönelik önemli katkıların olduğu belirtilmiştir (M5, M11).

Eğitsel Süreçler

Pandeminin çocukların eğitsel süreçlerine yansımaları; öğrenme paydaşları, duyuşsal yaklaşım, öğrenme ve engeller bağlamında ortaya çıkmıştır. Öğrenme paydaşlarının başında öğretmenler gelmektedir. Pandemi sürecinde öğretmenlerle etkili iletişim kurulamaması, çocuğa verilen yetersiz geribildirim, öğretimde beden dilinin etkinliğinden yararlanılmaması (jest mimikler, ses tonu, fiziksel pekiştireç olarak temas) gibi unsurlar öğretmenlerin çocuklar üzerine etkisinde eğitsel bağlamda olumsuz yansımaları neden olmuştur. Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin uzaktan öğretim süreçleriyle ilgili pandemi öncesinde deneyimlerinin olmadığı düşünüldüğünde, süreci olabildiğinde iyi yönettikleri ve ailelere bireysel olarak yönlendirmelerde bulunma çabası içinde oldukları da ifade edilmiştir.

Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde genellikle çocukların eğitsel faaliyetlerini günlük ödev ve etkinlikler gönderme, ders videoları gönderme, görüntülü ders yapma ve sosyal etkinlik duyuruları yapma yoluyla yürütmüşlerdir. Bunlara ek olarak, çocukların uzaktan öğretim sürecine ilişkin motivasyonlarının düşük olması, ilgilerinin çabuk dağılması ve ebeveynlerin bu süreçte çocuklarına yeterince destek olamaması, teknik altyapı sorunlarının olması, katılımın düşük olması gibi unsurların öğretmenlerin öğretim motivasyonunu da düşürdüğü belirtilmiştir (M7, M13, M18, M14, M15). Öğretmenin motivasyonu çocukların da öğrenmeye ilişkin motivasyonunu etkileyebilir. Bu nedenle çocukların eğitsel deneyimleri üzerinde doğrudan ve dolaylı etkileri bulunabilir.

Eğitsel süreçlerin diğer öğrenme paydaşı ise anne ve babalardır. Ebeveynlerin birçoğunun evde çocuklarıyla eğitsel faaliyetlerde bulunduğu, anne baba olma rolüne ek olarak öğretmen olma rolünü de üstlendikleri, bazı anne babaların çocukların eğitsel süreçlerini yakından takip ettikleri ifade edilmiştir. Bazı ebeveynler ise bu süreçte okulun önemini anladıklarını, okuldaki sosyalleşme imkânlarından çocukların mahrum kaldığını, uzaktan eğitimin zor ve yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bazı anne babalar ise süreçte çocuğun eğitimini takip etme konusunda ilgisiz kalmıştır (M11, M2, M3, M5).

Eğitsel süreç kategorisi altında ortaya çıkan diğer alt kategori ise öğrenmedir. Ele alınan çalışmaların öğrenmeye ilişkin bulguları incelendiğinde pandemi sürecinde uzaktan öğretimin tekrarlı anlatılmasının kalıcı öğrenmeler sağladığı, uzaktan eğitimin çocukların bireysel farklılıklarına ve farklı öğrenme tarzlarına uygun olduğu, akademik açıdan derslerden geri kalmamak adına önemli olduğu vurgulanmıştır. Öte yandan, uzaktan öğretim sürecinde derslere devamsızlık artış göstermiş ve temel akademik becerilerde (ilkokuma ve yazma) sıkıntılar yaşanmıştır. Çocukların kısa dikkat süresi nedeniyle çevrimiçi sürecine katılımlarının verimsiz olduğu, yüz yüze eğitime uyum sağlanamadığı ve çocukların uzaktan eğitim için gerekli çalışma disiplinine sahip olmadıkları ve hazırbulunuşluklarının yetersizliği vurgulanmıştır (M14, M5, M7, M9, M12, M11).

Eğitsel süreçlere ilişkin çocukların duyuşsal yaklaşımlarına yönelik bulgular incelendiğinde; uzaktan eğitimde eğlenceli etkinliklere yer verilmesi sayesinde öğrenci motivasyonunun arttığı, çocuklarda sorumluluk duygusunun geliştiği, ev ortamında derslerin sürmesi sebebiyle çocukların rahatladığı, ailelerin teknolojiye bakış açılarının pozitif yönde etkilendiği ve çocukların değişime uyum sağladıkları görülmüştür. Ancak bazı bulgularda uzaktan eğitim sürecinde çocukların derse ilgisinin olmadığı, meraklarını canlı tutamadıkları belirtilmiştir (M14, M7, M9, M10, M11, M11).

Eğitsel süreci şekillendiren sonuncu önemli boyut ise engelleyici unsurlardır. Çalışmalarda en çok vurgulanan engelleyici unsurlar; altyapı (internet erişiminin olmaması, teknolojik altyapının olmaması), teknik (bilgisayar programları ve bilgisayar aksanıyla sorunlar, bağlantı kopukluğu ve bağlantı yavaşlığı), içerik (derslerin ayrıntılı anlatılamaması, okul öncesi eğitime yönelik programların olmayışı, oyun temelli olmaması), katılım (öğrenci ilgisizliği, motivasyon düşüklüğü, derslerden soğuma, ders katılımının az olması, her öğrencinin internet üzerinden iletişim kuramaması), organizasyon (belirli zamanlarda olması), ev ortamından kaynaklı engeller (evde eğitim görmek istememe, velilerin teknoloji kullanma eksiği, ilgisiz ebeveynler, birden çok kardeşin aynı anda uzaktan eğitim alacak olması), ve fırsat ve imkan eşitsizliğidir (çocukların bilgisayarlarının ve internet bağlantılarının olmaması) (M3, M11, M15, M13, M14, M7, M18, M9, M15). Pandeminin ilerleyen sürecinde uzaktan eğitim süreçlerinin yüz yüze eğitimle birlikte yürütülmesi çocuklarda uyum sorunlarını gündeme getirmiştir. Öğretmenler, yüz yüze eğitimi daha verimli olarak değerlendirmiştir. Ancak çocuklar okula döndüğünde onları destekleyecek oyun gibi yöntemlerin geliştirilmesi de önemlidir. Nitekim çocukların sosyal ve duygusal refahına ve okula dönüşlerine destek olarak oyunun öğretmen yaklaşımları açısından önemi vurgulanmaktadır (O’Keeffe ve McNally, 2021; United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], 2018).

Sonuç olarak, tüm dünyada ve yaşamın tüm alanlarında köklü değişimlere sebep olan pandemi, eğitim alanında da radikal değişimlere yol açmıştır. Yeni dünya düzenine uygun eğitimin yapılandırılabilmesi açısından eğitim teknolojileri, uzaktan eğitimde öğretim tasarımı, ölçme ve değerlendirme, dijital veriler ve etik, yeni eğitsel roller, dijital yeterlilikler ve dijital beceriler, dijital dönüşüm, dijital bölünme, sosyal eşitlik, travma ve kaygı, ilgi, anlayış ve empati pedagojisi, destek toplulukları ve mekanizmaları gibi unsurlarda reformlara gidilmesi gerekliliği açıkça görülmektedir (Bozkurt, 2020).

Sınırlılıklar ve Güçlü Yönler

Bu meta-sentez araştırmasının bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlardan ilki, incelemeye dâhil edilen araştırmaların sayısının az olmasıdır, bu durum bulguların genellenebilirliğini etkileyebilir. İkincisi, çalışmada bilişsel, fiziksel, duygusal, toplumsal ve eğitsel bağlamlar ele alınmıştır. Ancak çalışmaya dâhil edilen araştırmaların bağlamları incelendiğinde; incelenen her bir bağlamı karşılayan makale sayısı homojen bir dağılıma sahip değildir. Son olarak, belirlenen dâhil etme ölçütleri, ilgili bilgilerin kaybına neden olabilir.

Araştırmada yer alan sınırlılıklarla birlikte, bu araştırma, 0-8 yaş dönemindeki çocukların birincil bakım ve eğitim sorumluluğu taşıyan ebeveyn ve öğretmenlerin deneyimlerini sentezleyerek bir iç görü oluşturup mevcut alan yazını genişletmiştir. Bu inceleme, çocuklar için mevcut pandemi ve gelecekte olası halk sağlığı krizleri için daha iyi hazırlık yapmanın imkânını sağlayabilecek ve çocukların bedensel, ruhsal, duygusal, eğitsel ve toplumsal açıdan zarar görmelerini engelleyecek tedbirler için katkı getirebilir.

Sonuç ve Öneriler

Pandeminin erken çocukluk dönemine yansımalarını ebeveyn ve öğretmenlerin bakış açıları ile irdeleyen çalışmaların incelendiği bu meta-sentez araştırmasında, öncelikli olarak pandeminin çocukların bilişsel süreçlerine olan yansımaları ele alınmıştır. Çocukların yaş grubuna ve pandeminin kendilerine açıklanış biçimine bağlı olarak pandemiye anlamlandırmalarının farklılaştığı görülmüştür. Bu süreçte çocuklardaki fiziksel gelişim alanına bakıldığında; beslenme ve temizlik, spor ve hareket alışkanlıklarında ve buna bağlı olarak fiziksel görünümünde değişimler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fiziksel görünümü ve sağlığı en çok tetikleyen unsurun ise ev ortamında daha çok pasif/oturarak yapılan etkinliklerin tercih edilmesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Pandemi sürecinde çocukların duyuşsal durumları sıklıkla vurgulanmıştır. Bu bağlamda çocukların duygusal iyi oluşları sıklıkla vurgulanmıştır. Bazı çocukların duygusal durumları negatif yönde değişim göstermiş ve bu farklılığı oluşturan temel unsurun çocukların sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının ebeveynler tarafından farklı düzeylerde ve yöntemler ile karşılanması olduğu çıkarımına ulaşılmıştır. Çocuklar salgın sürecinde hissettikleri duyguları genellikle öfke, saldırganlık, hırçınlık gibi yollarla ifade etmiştir. Çocukların yaşadıkları bu duygusal süreçlerin yönetiminde ebeveynlerin bir kısmı baskıcı disiplin yöntemlerini kullanırken, bazı ebeveynler ise pozitif disiplin anlayışını benimsemiştir. Akran ilişkilerinin azalması, aile içi dinamiklerin gerek ekonomik gerek sosyal ve psikolojik bağlamda değişmesi, alınan izolasyon önlemleri neticesinde hissedilen sosyal mahrumiyet ve teknoloji kullanımındaki artış, pandemi sürecinde çocukların toplumsallaşma davranışlarının önemli unsurlarını oluşturmuştur. Son olarak öğrenme paydaşları olarak anne-babalar ve öğretmenlerin çocuklarla etkileşimleri, öğrenme sürecinin niteliği, öğrenmeye ilişkin çocukların duyuşsal yaklaşımlarını şekillendiren unsurlar ve öğrenme engelleri, çocukların eğitsel süreçlerinde önemli değişim ve dönüşümleri meydana getirmiştir. Özetle, pandemi çocukların yaşamlarına yeni gerçeklikler katmıştır. Bulgular, salgının etkilerine karşı sürdürülebilir çözümler üretilmesine yönelik duyulan gereksinimi göstermiştir. Bu kapsamda aşağıdaki öneriler getirilebilir:

Çocukların duygusal iyi oluşları üzerinde doğrudan etkili olan ebeveynlerin çocuklarla etkili iletişim kurma, çocuğun gelişimini bütüncül olarak destekleme, pozitif disiplin yöntemleri, ev ortamı kalitesinin artırılması gibi konularda bilinçlendirilmeleri gerekmektedir.

Pandemi sürecinde çocukların duygu durum sorunlarını önlemek için rehberlik servislerinin çocukları sistematik takip edecekleri ve ihtiyaç halinde psikolojik destek sağlayacakları birimlerin olması gerekmektedir.

Salgın sürecinde uzaktan öğretimin sürdürülebilir olması için, öğretim içerik ve materyallerinin çocukların öğrenme biçimine uygun hale getirilmesi, çocuklara yaparak-yaşayarak öğrenme deneyimleri sağlayabilmesi ve oyun temelli olması önem arz etmektedir.

Gelişim açısından çok kritik bir dönemde yer alan 0-8 yaş grubu çocuklarının ekrana maruz kalma sürelerinin minimum düzeyde tutularak uzaktan eğitim faaliyetlerinin sürdürülmesi ve pandemi şartlarına uygun özellikle motor-hareket becerilerini geliştirme fırsatları sunan fiziksel alanların oluşturulması gerekmektedir.

Eğitimciler, uzaktan öğrenme süreçleri ve öğretimsel yöntemler konusunda eğitilmeli ve erken çocukluk döneminde kullanılan teknolojilerle ilgili kaynakları takip etmelidir. Çocukların afet sonrası ruhsal durumlarıyla ilgili destekleyici bilgileri öğrenme konusunda kendilerini geliştirmelidir.

Son olarak, bu araştırmanın kapsamında ele alınmayan dezavantajlı ve özel eğitim gereksinimli çocuklara salgın sürecinin yansımalarını sentezleyen çalışmalar yapılabilir. Çocukların

salgın sürecinde dayanıklılığını arttıran mekanizmaların anlaşılması için boyamsal çalışmalar yürütülebilir. Erken çocukluk bağlamında uzaktan eğitimde motivasyonu ve öğrenmeyi güçlendiren etkili pedagojik yollar ve araçlar üzerinde çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- *İşaretli makaleler, bu araştırma kapsamında meta-sentez için ele alınan makaleleri ifade etmektedir.
- *Akkaş-Baysal, E., Ocak, G. ve Ocak, İ. (2020). Covid-19 salgını sürecinde okul öncesi çocuklarının EBA ve diğer uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6(2), 185-214.
- *Alisinanoglu, Karabulut, R ve F., Türksoy, E. (2020). Pandemi sürecinde çocukluk dönemi korkuları. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 6(14), 447-568.
- *Aytaç, T. (2021). The problems faced by teachers in Turkey during the Covid-19 pandemic and their opinions. *International Journal of Progressive Education*, 17(1), 404-420. doi:10.29329/ijpe.2020.329.26
- *Balaman, F. ve Hanbay-Tiryaki, S. (2021). Corona virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84.
- Barlett, J. D., Griffin, J. ve Thomson, D. (2020, 19 March). Resources for supporting children's emotional well-being during the Covid-19 pandemic. *Child Trends*. Erişim adresi (1, Haziran, 2021): <https://www.childtrends.org/publications/resources-for-supporting-childrens-emotional-well-being-during-the-covid-19-pandemic>
- Başaran, M., ve Aksoy, A. B. (2020). Parents' views on the family lives in the coronavirus (COVID-19) outbreak process. *The Journal of International Social Research*, 13(71), 668-678.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Bozkurt, Y., Zeybek, Z ve Aşkın, R. (2020). Covid-19 pandemisi: Psikolojik etkileri ve terapötik müdahaleler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Bahar (Covid19-Özel Ek)*, 304-318.
- Brown, S. M., Doom, J., Watamura, S., Lechuga-Pena, S. ve Koppels, T. (2020). Stress and parenting during the global COVID-19 pandemic. *Child abuse & neglect*, 110(Pt 2), 104699. doi:10.1016/j.chiabu.2020.104699
- Cachón-Zagalaz, J., Zagalaz-Sánchez, M. L., Arufe-Giráldez, V., Sanmiguel-Rodríguez, A. ve González-Valero, G. (2021). Physical activity and daily routine among children aged 0–12 during the covid-19 pandemic in Spain. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18, 703. doi:10.3390/ijerph18020703
- *Cakin, M. ve Kulekci-Akyavuz, E. (2021). Educational adventure of students in the COVID-19 period in Turkey: Determination of parents' views. *International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES)*, 3(1), 109-125. doi:10.46328/ijonSES.87
- Campbell, A. M. (2020). An increasing risk of family violence during the Covid-19 pandemic: Strengthening community collaborations to save lives. *Forensic Science International Reports*, 2, 100089. doi:10.1016/j.fsir.2020.100089
- Chung, G., Lanier, P. ve Wong, P. Y. J. (2020). Mediating effects of parental stress on harsh parenting and parent-child relationship during coronavirus (COVID-19) pandemic in Singapore. *Journal of Family Violence*, 1-12. doi:10.1007/s10896-020-00200-1
- Council on Communications and Media. (2016). Media and young minds. *Pediatrics*, 138(5), e20162591. doi:10.1542/peds.2016-2591
- Çağdaş, A. ve Şahin-Seçer, Z. (2015). *Anne-baba eğitimi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çiçek, B. ve Almalı, V. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde kaygı öz-yeterlilik ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki: Özel sektör ve kamu çalışanları karşılaştırması. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 241-260. doi:10.7827/TurkishStudies.43492
- Clemmens, D. (2003). Adolescent motherhood: A meta-synthesis of qualitative studies. *MCN: The American Journal of Maternal/Child Nursing*, 28(2), 93-99. doi:10.1097/00005721-200303000-00010

- Dayal, H. C. ve Tiko, L. (2020). When are we going to have the real school? A case study of early childhood education and care teachers' experiences surrounding education during the COVID-19 pandemic. *Australasian Journal of Early Childhood*, 45(4), 336-347. doi:10.1177/1836939120966085
- *Demir, F., ve Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292.
- *Demir-Öztürk, E., Kuru, G. ve Demir-Yıldız, C. (2020). Covid-19 pandemi günlerinde anneler ne düşünür çocuklar ne ister? Anne ve çocuklarının pandemi algısı. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 204-220.
- Dias, M. J., Almodóvar, M., Atilas, J. T., Vargas, A. C. ve Zúñiga León, I. M. (2020). Rising to the Challenge: Innovative early childhood teachers adapt to the COVID-19 era. *Childhood Education*, 96(6), 38-45. doi: 10.1080/00094056.2020.1846385
- Dunton, G. F., Do, B. ve Wang, S. D. (2020). Early effects of the COVID-19 pandemic on physical activity and sedentary behavior in children living in the US. *BMC Public Health*, 20(1), 1-13. doi:10.1186/s12889-020-09429-3
- Ecclestone, K. (2012). From emotional and psychological well-being to character education: challenging policy discourses of behavioural science and 'vulnerability'. *Research Papers in Education*, 27(4), 463-480. doi: 10.1080/02671522.2012.690241
- *Erol, M. ve Erol, A. (2020). Koronavirüs pandemisi sürecinde ebeveynleri gözünden ilkokul öğrencileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), s. 529-551.
- Ersan, C. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeylerinin duygu ifade etme ve duygu düzenleme açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale.
- Eyler A, Nanney M. S., Brownson, R. C., Lohman D ve Haire-Joshu D. (2006). Correlates of after-school activity preference in children ages 5–12: The PARADE study. *Am J Health Educ.*, 37(2), 69–77. doi:10.1080/19325037.2006.10598882
- Fan, Y., Wang, H., Wu, Q., Zhou, X., Zhou, Y., Wang, B., Han, Y., Xue, T. ve Zhu, T. (2020). SARS pandemic exposure impaired early childhood development: A lesson for COVID-19. [preprint] *medRxiv*. doi:10.1101/2020.05.12.20099945
- *Fidan, M. (2020). Covid-19 Belirsizliğinde eğitim: İlkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 24-43.
- France, E. F., Cunningham, M., Ring, N. ve diğerleri. (2019). Improving reporting of meta-ethnography: The eMERGe reporting guidance. *Journal of Advanced Nursing*, 75(5), 1126-1139. doi:10.1111/jan.13809
- Greszler, R. ve Burke, L. M. (2020, 30 September). Rethinking early childhood education and childcare in the COVID-19 Era [Report]. Background. No. 3533. *Heritage Foundation*. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED609729.pdf>
- Gromada, A., Richardson, D. ve Rees, G. (2020). *Childcare in a global crisis: The impact of COVID-19 on work and family life* [Innocenti Research Briefs no. 2020-18]. Florence: UNICEF Office of Research-Innocenti. doi:10.18356/16d757a1-en
- Group, U. (Ed.). (2020). *The impact of COVID-19 on children*. United Nations: New York. Erişim adresi: <https://unsdg.un.org/resources/policy-brief-impact-covid-19-children>
- Gudbjartsson, D. F., Helgason, A., Jonsson, H., Magnusson, O. T., Melsted, P., Gudmundur L. N., Saemundsdottir, J., ve diğerleri. (2020). Spread of SARS-CoV-2 in the Icelandic population. *New England Journal of Medicine*, 382, 2302–2315. doi:10.1056/NEJMoa2006100
- Hinkley, T., Brown, H., Carson, V. ve Teychenne, M. (2018). Cross sectional associations of screen time and outdoor play with social skills in preschool children. *PLoS ONE*, 13(4), e0193700. doi:10.1371/journal.pone.0193700
- *Inan, H. Z. (2021). Challenges of distance/online and face-to-face education in the new normal: Experiences of Reggio Emilia-inspired early childhood educators in Turkey. *Pedagogical Research*, 6(1), em0086. doi:10.29333/pr/9304
- Jones, D. (2020). The impact of covid-19 on young children, families, and teachers. *Defending the Early Years: Jamaica Plain, MA, USA*. [Report], 1-13. ERIC Number: ED609168. Erişim adresi (1, Haziran, 2021): <https://dey.org/wp-content/uploads/2020/09/The-Impact-of-COVID-19-on-Young-Children-Families-and-Teachers-A-DEY-Report-9-8-20-FINAL.pdf>

- *Karabudak, M. G. (2020). Opinions of 1st grade teachers on distance education adaptation process during the Covid 19 pandemic period. *Social Scientific Centered Issues*, 2(2), 72-80.
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Research*, 43(2), 207-222. PMID: 12096700.
- Kim, J. (2020). Learning and teaching online during Covid-19: Experiences of student teachers in an early childhood education practicum. *International Journal of Early Childhood*, 52(2), 145-158. doi:10.1007/s13158-020-00272-6
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-21.
- *Kurt-Demirbaş, N. ve Sevgili-Koçak, S. (2020). 2-6 yaş arasında çocuğu olan ebeveynlerin bakış açisiyle Covid-19 salgın sürecinin değerlendirilmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(6), 328-349.
- Lee, I. F. (2020). Crisis of care and education in the early years: Paradoxical moments in the global pandemic. *Global Studies of Childhood*, 10(4), 385-394. doi:10.1177/2043610620978491
- Long, H. (2020, 3 July). *The big factor holding back the US economic recovery: Child Care* [News comment]. The Washington Post. Erişim adresi: <https://www.washingtonpost.com/business/2020/07/03/big-factor-holding-back-us-economic-recovery-child-care/>
- Miller, J. G. (1994). Cultural diversity in the morality of caring: Individual-oriented versus duty-oriented interpersonal codes. *Cross-Cultural Research*, 28(1), 3-39. doi:10.1177/106939719402800101
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J. ve Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Med*, 6(7): e1000097. doi:10.1371/journal.pmed.1000097
- Morgül, E., Kallitsoglou, A. ve Essau, C. A. (2020). Psychological effects of the COVID-19 lockdown on children and families in the UK. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(3), 42-48. doi: 10.21134/rpcna.2020.mon.2049
- O’Keeffe, C. ve McNally, S. (2021). ‘Uncharted territory’: Teachers’ perspectives on play in early childhood classrooms in Ireland during the pandemic, *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(1), 79-95. doi:10.1080/1350293X.2021.1872668
- Park, E., Logan, H., Zhang, L., Kamigaichi, N. ve Kulapichitr, U. (2020). Responses to coronavirus pandemic in early childhood services across five countries in the Asia-pacific region: OMEP policy forum. *International Journal of Early Childhood*, 25, 1-18. doi:10.1007/s13158-020-00278-0
- Polat, S. ve Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 52-64. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.4c2s3m
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. NY & London: The Guilford Press. doi:10.1521/978.14625/28806
- Samuelsson, I. P., Wagner, J. T. ve Ødegaard, E. E. (2020). The coronavirus pandemic and lessons learned in preschools in Norway, Sweden and the United States: OMEP policy forum. *International Journal of Early Childhood*, 52(2), 129-144. doi:10.1007/s13158-020-00267-3
- Saylık, F. Z. ve Yalçın, M. G. (2018). Otoriter veya demokratik ebeveyn tutumunun ve ebeveyne bağlanma biçiminin suçluluk ve utanç duygularına etkisinin yarı-deneysel yöntemle incelenmesi. *Psikoloji Çalışmaları*, 38(2), 95-127. doi:10.26650/SP404167.
- Schreiber, R., Crooks, D. ve Stern, P. N. (1997). Qualitative meta-analysis. J. M. Morse (Ed.), *Completing a qualitative project* (s. 311–326) içinde. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Şahbudak, B. ve Emiroğlu, N. I. (2020). Çocuk ve ergende Covid-19 salgını ve duygudurum bozuklukları birlikteliği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 27(2), 59-63. doi:10.4274/tjcamh.galenos.2020.55265
- Tarkoçin, S., Alagöz, N. ve Boğa, E. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının pandemi sürecinde (Covid-19) davranış değişiklikleri ve farkındalık düzeylerinin anne görüşlerine başvurularak incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(6). eISSN:1308-2140. doi: 10.7827/TurkishStudies.44338
- *Toran, M., Sak, R., Xu, Y., Şahin-Sak, İ. T. ve Yu, Y. (2021). Parents and children during the COVID-19 quarantine process: Experiences from Turkey and China. *Journal of Early Childhood Research*, 19(1), 21-39. doi:10.1177/1476718X20977583
- United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF]. (2018, October). *Learning through play: Strengthening learning through play in early childhood programs* [Brief Report]. New York: UNICEF. Erişim adresi (1, Haziran, 2021): <https://www.unicef.org/sites/default/files/2018-12/UNICEF-Lego-Foundation-Learning-through-Play.pdf>

- Usher, K., Bhullar, N. ve Jackson, D. (2020). Life in the pandemic: Social isolation and mental health. *Journal of Clinical Nursing*, 29(15-16), 2756–2757. doi:10.1111/jocn.15290
- Weisner, T. S. (2010). Well-being, chaos, and culture: Sustaining a meaningful daily routine. G. W. Evans ve T. D. Wachs (Ed.), *Decade of behavior (science conference). Chaos and its influence on children's development: An ecological perspective* (s. 211–224) içinde. Washington: American Psychological Association.
- World Health Organization [WHO]. (2020, March 11). WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19-11 March [News comment]. Erişim adresi (1, Haziran, 2021): <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- Yoshikawa, H., Wuermli, A. J., Britto, P. R., Dreyer, B., Leckman, J. F., Lye, S. J., Ponguta, L. A., Richter, L. M. ve Stein, A. (2020). Effects of the global coronavirus disease-2019 pandemic on early childhood development: Short-and long-term risks and mitigating program and policy actions. *The Journal of Pediatrics*, 223, 188-193. doi:10.1016/j.jpeds.2020.05.020
- Yucesoy-Özkan, S., Kaya, F., Gülboy, E., Altun, D. E. ve Oncul, N. (2020). General and special education practices during the COVID-19 viral outbreak in Turkey. I. Sahin ve M. Shelley (Ed.), *Educational practices during the COVID-19 viral outbreak: International perspectives* (s. 19–62) içinde. ISTES Organization.
- *Yüksek-Usta, S., Gökcan, H. N. (2020). Covid-19 through the eye of children and mothers. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 187-206.
- *Yurtbakan, E. ve Akyıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve ebeveynlerin Covid-19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 949-977. doi:10.7827/TurkishStudies.43780
- Zhao, Y., Guo, Y., Xiao, Y., Zhu, R., Sun, W., Huang, W., Liang, D., Tang, L., Zhang, F., Zhu, D. ve Wu, J. (2020). The effects of online homeschooling on children, parents, and teachers of grades 1–9 during the COVID-19 pandemic. *Medical science monitor: International medical journal of experimental and clinical research*, 26, e925591-1. doi:10.12659/MSM.925591



Geleneksel Çocuk Oyunlarının Değerler Eğitimindeki Rolünün Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi

Evaluation of the Role of Traditional Children's Games in Values Education in Terms of Classroom Teachers' Views

Sibel OĞUZ HAÇAT ^{ID}, Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, soguz@kastamonu.edu.tr

Mehmet TOPAL ^{ID}, Bilim Uzmanı, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, mehmettopal2013379@gmail.com

Oğuz Haçat, S. ve Topal, M. (2021). Geleneksel çocuk oyunlarının değerler eğitimindeki rolünün sınıf öğretmenlerinin görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 558-575.

Geliş tarihi:01.06.2021

Kabul tarihi:21.10.2021

Yayımlanma tarihi:28.12.2021

Öz. Oyun yoluyla çocuk, kendini tanıma ve yaşadığı topluma karşı farkındalık oluştururken bir yandan da çocuğu topluma etkin kılar. Oyun toplumun yaşadığı kültürün özelliklerini yansıtmada, toplumların kültürel çözümleme ve yorumlama süreçlerinde önemlidir. Oyun oynarken bir taraftan eğlenen çocuk diğer yandan da toplumsal değerleri öğrenir. Bu çalışmanın amacı geleneksel çocuk oyunlarının değerler eğitimindeki rolünün sınıf öğretmenlerinin görüşleri açısından değerlendirmektir. Çalışma grubu, Gaziantep il merkezinde görev yapan 30 sınıf öğretmenidir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışma modeli ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Çalışmada elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenler, geleneksel çocuk oyunlarını değerler eğitimi açısından önemli gördüklerini belirtmektedir. Öğretmenler; kültürün gelecek kuşaklara aktarımı, çocukların yardımlaşma, dürüstlük, saygı, sevgi, sorumluluk gibi değerleri öğrenmeleri, çocuklar arasında olumlu iletişimin gelişmesi, işbirlikçi öğrenmeyi sağlaması, farklılıklara saygı duymayı, değerlerin oyunlarla eğlenceli hale getirilmesi gibi sebeplerle geleneksel çocuk oyunlarını değerler eğitimi açısından öğretmenler önemli gördüklerini ifade etmektedir. Geleneksel çocuk oyunları ile öğrencilerin birden fazla değeri kazandıkları, geleneksel çocuk oyunlarının ders kitaplarında yeterli seviyede bulunmadığı ve değerler eğitimi açısından okul öncesi dönemde de yer verilmesi gerektiği öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Geleneksel çocuk oyunları ile öğretmenlerin çocuklarda en fazla kazandırmayı amaçladıkları değerler sevgi, adalet, saygı, sorumluluk, dayanışma, yardımseverlik, dürüstlük ve eşitlik.

Anahtar Kelimeler: Oyun, Değer, Eğitim, Çocuk.

Abstract. Through play, the child creates awareness of himself and the society he lives in, while at the same time making the child active in the society. Play is important in reflecting the characteristics of the culture in which the society lives and in the cultural analysis and interpretation processes of societies. While playing the game, the child who has fun on the one hand learns the social values on the other hand. The aim of this study is to evaluate the role of traditional children's games in values education in terms of the opinions of classroom teachers. The working group is 30 classroom teachers working in Gaziantep city center. The study was carried out with the case study model, one of the qualitative research methods. The data were collected using a semi-structured interview form. The data obtained in the study were analyzed by content analysis. As a result of the research, teachers state that they see traditional children's games as important in terms of values education. Teachers; Teachers express that they see traditional children's games as important in terms of values education for reasons such as the transfer of culture to future generations, children learning values such as cooperation, honesty, respect, love, responsibility, development of positive communication among children, providing cooperative learning, respecting differences, making values fun with games. Teachers stated that students gain more than one value with traditional children's games, that traditional children's games are not found in

textbooks at a sufficient level, and that they should be included in the preschool period in terms of values education. The values that teachers aim to make children gain the most through traditional children's games are love, justice, respect, responsibility, solidarity, benevolence, honesty and equality.

Keywords: Game, Value, Education, Children.

Extended Abstract

Introduction. Traditional children's games, which carry the functions of socializing, having fun, having general knowledge as well as protecting values, fight against a subliminal threat that is altered by technology. Traditional children's games, which are one of the greatest enemies of cultural degeneration, are an important tool that conveys the consciousness of being a family, society and a nation to fresh minds. The values that ensure the survival of the society connect the individuals who make up the society. It is an undeniable fact that it is important to create a social identity by learning social rules through values education and the basic issues of moral philosophy, which is accepted as good and bad in society. On the way from being an individual to being a citizen, from being a family to being a part of a nation, the basic traditional children's games are laid. Otherwise, in critical age ranges, it is observed that there are no values belonging to the family, society and the nation in which they live in individuals who receive values education only with knowledge or not at all.

Method. In the study, one of the qualitative research models, case study design was used. Case study is a research method that examines the phenomenon in real life, is used in cases where the connection between the phenomenon and the content is not drawn with sharp lines and there is more than one evidence or data available. In the study, the case study design was chosen in order to conduct an in-depth study by examining the effect of traditional children's games on values education in line with teachers' opinions.

Data collection. After the interview form was prepared to evaluate the role of traditional children's games in values education in terms of the opinions of classroom teachers, classroom teachers were determined in accordance with the criterion sampling method. In the 2019-2020 academic year, interviews were made with 30 volunteer classroom teachers working in Gaziantep and meeting the specified criteria. The interviews were held with the participants in the areas where the appropriate place and time were determined. It has been said that the information will not be shared with anyone and will not be used for any other purpose. Questions in the semi-structured interview form were asked. Interviews with the participants were conducted face to face. Interview forms are numbered as Ö.1, Ö.2,, Ö.30 by giving a code number. The questions in the form were asked to the participants in order, and their answers were recorded by the researcher.

Results and Discussion. All of the teachers who make up the working group state that they see traditional children's games as important in terms of values education. Teachers; To the conclusion that teachers see traditional children's games as important in terms of values education for reasons such as the transfer of culture to future generations, children's learning values such as cooperation, honesty, respect, love, responsibility, development of positive communication among children, providing collaborative learning, respecting differences, and making values fun with games has been reached. Similar results have been reached that teachers see traditional children's games as important in terms of values education. In their study, Sümbüllü and Altınışik (2016) concluded that

traditional children's games are the place where traditional children's games prepare children for the future, presenting social values in a safe and easy way by presenting social values.

It was stated by the majority of the participants that traditional children's games were played in the preschool period in terms of values education. The reasons of the teachers who think that education should be played in the pre-school period; The period in which children learn faster and permanently, when their personality development develops, when the culture is internalized, when psychomotor and affective skills are acquired, when respect for individual differences is gained, when the awareness of being a group is gained, when the child makes life meaningful, traditional children's games are It was concluded that it would be positive to play. In his research, Bay (2018) found that national games can be easily given within the framework of the preschool education program and that games, which are an important element of national culture, contribute positively to the development of children.

It was concluded that students gain more than one value with traditional children's games. The values that teachers observe what they have gained by students are respect, love, justice, solidarity, solidarity, honesty, equality, responsibility, aesthetics and peace. Teachers stated that the values they observe with traditional children's games are gained more easily. Ministry of Education [MEB] (2018) values in social studies curriculum; justice, family unity, independence, peace, scientificity, diligence, solidarity, sensitivity, honesty, aesthetics, equality, freedom, respect, love, responsibility, thrift, patriotism and benevolence.

The majority of teachers do not find traditional children's games in textbooks sufficiently. Teachers who do not find a sufficient level; The content of the textbook should be rich in terms of play, more game activities should be included, game activity cards, enriching leisure activities with games, being theoretically oriented to practice, opening courses related to traditional children's games and following an interdisciplinary approach. Ünal (2013) found in his study that there are more cultural acquisitions in the 4th grade social studies curriculum. It has been seen that social studies textbooks and workbooks do not include examples of all categories of folk culture elements.

The values that teachers aim to make children gain the most through traditional children's games are love, justice, respect, responsibility, solidarity, benevolence, honesty and equality. Teachers, with the values they aim to bring in students through traditional children's games; It has been concluded that it will provide benefits for children such as providing unity and solidarity, transferring culture, learning values permanently, respecting differences, taking duties and responsibilities, producing practical solutions to problems and feeling belonging to the group. Çengelci, Hancı, and Karaduman (2013) concluded in their study that the values that teachers try to gain in school are love, respect, tolerance, solidarity and responsibility.

Giriş

Oyun ve öğrenme, çocuğun hayatında bir bütünlük ve süreklilik gösteren bir süreçtir. Oyun oynamak onların duyu, entelektüel ve sosyal becerilerini anlamalarına ve uygulamalarına yardımcı olur. Oyun aynı zamanda eğlenceli bir şekilde yapılmalıdır ki oyun etkinlikleri çocuklarda bir öğrenme süreci ile sonuçlanmalıdır. Oyun çocuklarda hızlı, kalıcı ve etkili öğrenmeler sağlayarak (Aypay, 2016) yetişkin yaşamına hazırlar (Esen, 2008). Bu bakımdan oyun çocuklara başka yöntemlerle kazandırılmakta zorlanılan veya zaman alan öğrenmeleri (Aypay, 2016) toplumsal kuralları ve ahlaki değerleri (Esen, 2008) hızlı bir şekilde içselleştirmelerine yardımcı olur. Dünya üzerinde bulunan bütün canlıların yaşam amaçları incelendiğinde hepsinde ortak gaye olarak öz varlığını devam ettirmek ve bu maksatla bilgi ve deneyimlerini sonraki nesillere aktarılması göze çarpmaktadır. Bilinen en gelişmiş varlık olan insanda ise bu bilgilerin toplumsal rollerin aktarılması amacıyla varlığını devam ettirmeye yarayan duyuşsal bilgiler ve gelişimi sağlayan bilişsel bilgilerden oluşmaktadır. Kültür bir toplumda uygulanan kapsamlı bir bütünlük olduğundan eğitim ve kültür insan hayatında ayrılmaz bir bütündür (Zayyadi, Hasanah ve Surahmi, 2018). Bir birey olarak insan duyuşsal bilgilerini kullanarak kültür ve sahip olduğu değerleri muhafaza etme ve aktarma vazifesine doğuştan sahiptir. Her toplum içinde barındırdığı bireylere gelenek-göreneklerini, değerlerini, kültürlerini aktarmaya çalışır (Sümbüllü ve Altınışik, 2016). Toplumun kültürünü öğrenmek aynı zamanda toplumda var olan değerleri öğrenmektir. Yaşamı anlamlandırma, uygun kararlar alma, toplumun içinde bulunduğu kültüre uygun davranışlar göstermede değerler önemli bir rehberdir (Aypay, 2016). Bu amaçla da çeşitli argümanlar zamanla kendiliğinden ortaya çıkmıştır. Ve yüzyıllar boyunca varlıklarını devam ettirmişlerdir. Bunlardan en önemlilerinden biri geleneksel çocuk oyunlarıdır. Geleneksel oyunlar bir halkın somut olmayan mirası, kültürünün maddi olmayan kısmını kapsar. Bunlar; masallar, anlatılar, şarkılar, müzik ve geleneksel olarak sözlü yollarla aktarılan tüm bilgileri içerir. Geleneksel oyunlar zengin bir kültürel miras değerine sahiptir. Onlar, atalardan gelen bazı bilgileri gelecek nesillere aktarmada, grup ve aile duygusunu geliştiren bir kaynak oluşturmada için önemli bir araçtır (Ghosh, 2015).

Toplumlar kültürlerini gelecek nesillere aktarma işlevini oyun ile yapar (Sümbüllü ve Altınışik, 2016). Çocuklar için oyun toplumun kültürel değerlerini öğrenme (Aypay, 2016) kültürün devamlılığını sağlama, kültürel mirası muhafaza etme gibi özelliklerdir (Bay, 2018). Oyun değer kazandırmanın en iyi yolu olarak görülür. Toplumun değerlerine geleneksel oyunlarda sıkça rastlanır. Oyunlar toplumun değerleri hakkında bilgi verir. Geleneksel çocuk oyunları kültürün korunmasında, gelecek nesillere aktarılmasında önemli bir yeri olan halk bilgisi ürünleridir (Korkutan ve Fedakar, 2016). Bu nedenle çocukluk sürecinde oynanan oyunlar kültürün paylaşılmasına, değerlerin öğrenilmesine, zengin ve erdemli bir karakter oluşturmaya yardımcı olmaktadır (Aypay, 2016). Aynı zamanda oyun başkalarına saygı duyma, hem kendi hakkını hem de diğer insanların hakkını koruma, sorumluluklarını yerine getirme, karar alma, işbirliği gibi toplumsal kuralları öğrenmede (Anılan, Girmen, Öztürk ve Koçkar, 2004) ortak kültürel değerleri içselleştirip davranışlara dönüştürmede önemli bir yere sahiptir (Aypay, 2016). Değerleri koruyucu işlevinin yanında sosyalleşme, eğlenme genel geçer bilgi sahibi olma işlevlerini de taşıyan geleneksel çocuk oyunları teknoloji vasıtasıyla başkalaşan subliminal bir tehdide karşıda mücadele etmektedir. Kültür yozlaşımının en büyük düşmanlarından biri olan

geleneksel çocuk oyunları salt bilgiyle aktarılamayacak aile, toplum ve millet olma şuurunu taze dimağlara aktaran önemli bir araçtır.

Toplumun ayakta kalmasını sağlayan değerler, toplumu oluşturan bireyleri birbirine bağlamaktadır. Değerler eğitimiyle toplumsal kuralları, toplumda iyi-kötü olarak kabul edilen ahlak felsefesinin temel konularını öğrenerek toplumsal bir kimlik oluşturmada önemi yadsınamaz bir gerçektir. Birey olmaktan vatandaş olmaya, aile olmaktan bir milletin parçası olmaya giden yolda temel geleneksel çocuk oyunları ile atılmaktadır. Aksi durumda yani kritik yaş aralıklarında değerler eğitimi salt bilgiyle alan ya da hiç almayan bireylerde aileye, topluma ve içinde yaşadığı ulusa ait değerlerin bulunmadığı göze çarpmaktadır. Aidiyet yaşamayan bireylerinde öze dönük ya da topluma katkı sağlaması beklenemez. Değerleri gelecek nesillere aktarmada eğitim, okul ve sınıf ortamı önemlidir. Toplum, genç bireylere geçmişten günümüze kadar var ettiği birikimini okul aracılığıyla aktararak geleceğine yön verdiği belirtilmektedir. Geleneksel oyunlar insanoglunun sosyal yaşamının ayrılmaz bir parçası olduğunu göstermektedir. O bölgelerin iklimine ve coğrafyasına bağlı olarak farklı bölgelerde çeşitli oyunlar ortaya çıkmıştır. Öte yandan geleneksel oyunlar, ritüelleri gözlemlemek için dini ve efsanevi renklerle dolu eylemleri içermektedir. Antik çağda, doğunun belli başlı ülkeleri arasında eğitim sistemlerinde oyuna ağırlık veren en büyük ülke Pers'ti. Persler oyunu yalnızca boş zaman veya eğlence aracı olarak görmediler; daha ziyade, oyunu insani erdemleri, yüce gönüllülüğü, fedakarlığı, dürüstlüğü ve iyi davranışı yaymak için bir ahlaki davranış ritüeli olarak görmüşlerdir. Buna ek olarak, Persler oyunu kararlılık, şevk, korkaklığa karşı nefret, ulusa destek, asalet, cömertlik ile yakından ilişkilendirdiler (Dehkordi, 2017). Çocuk oyunlarının sadece eğlence amaçlı oyunlar olmaması bunların temel bir anlama sahip oldukları görülmektedir. Bu oyunlarla eski günlerde neler olduğu hakkında birçok şey öğrenme, toplumsal kültürün öğrenimi, kültürel farkındalık, kültürle yeniden bağlantı kurma, bölgenin geleneksel dil grubu olan ifadeleri öğrenme kültürel önem duygusu yaratma, çocuklarda güçlü bir kişisel kimlik duygusu geliştirme ve saygının en önemli noktalarını oluşturmaktadır. Çocuklara geleneksel oyunlarla meşgul etme fırsatı verilmesi sosyo-kültürel gelişmelerinin yanında, öğretim programlarının felsefi yönünü de desteklemektedir (Thompson, Meldrum ve Sellwood, 2014).

İlgili çalışmalara bakıldığında geleneksel çocuk oyunlarının değerler eğitimindeki rolünün sınıf öğretmenlerinin görüşleri açısından değerlendirilmesi ile ilgili az sayıda çalışmanın var olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde genellikle geleneksel çocuk oyunlarının değerler eğitimindeki önemi, evrensel ve eğitsel değeri, modern eğitimdeki yeri, oyunların tarihi, nasıl oynandığı, oyunların eğitimdeki kalıcılığı (Anılan vd., 2004; Dharmamulya, 2005; Emir vd., 2006; Esen, 2008; Çenegelci, 2013; Kurniawati vd., 2014; Thompson vd., 2014; Ghosh, 2015; Sümbüllü ve Altınışik, 2016; Aypay, 2016; Korkutan ve Fedakar, 2016; Dehkordi, 2017; Öz Pektaş, 2017; Bay, 2018; Zayyadi vd., 2018; Cop ve Kablan, 2018) gibi başlıklarda incelendiği görülmüştür. Ancak alan yazında eğitim sürecinin ilk basamağı olan ilkökul döneminde birçok bilgi ve becerinin öğrenildiği, içselleştirildiği ve öğrenilenlerin en kalıcı olduğu zamanda (Samancı ve Uçan, 2015) geleneksel çocuk oyunlarının değerler eğitimine etkisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile ilgili bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışma da alan yazında boşluk oluşturan geleneksel çocuk oyunlarının değerler eğitimine etkisini öğretmen bakış açısıyla değerlendirme ihtiyacından kaynaklanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda geleneksel çocuk oyunlarının değerler eğitimine etkisine ilişkin değerlendirme yaparak oyunların değer kazandırmaya etkisi ve verimliliği ile

ilgili uygulamaya dönük fikirler elde etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada “Geleneksel çocuk oyunlarının değerler eğitimindeki rolünde sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” sorusu araştırmanın problem sorusunu oluşturmaktadır. Amaç çerçevesinde şu araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- 1-Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre çocuk oyunlarının değerler eğitimi açısından önemi nasıldır?
- 2-Sınıf öğretmenleri çocuk oyunlarının değerler eğitimine olumlu yönde katkı sağlayabilmesi için eğitimin hangi basamağından itibaren başlaması gerektiğini düşünmektedirler?
- 3-Sınıf öğretmenleri çocuk oyunları ile öğrencilerin kazandıklarını gözlemledikleri değerler hangileridir?
- 4-Sınıf öğretmenleri çocuk oyunlarını ders kitaplarında yeterli ölçüde buluyorlar mı? Yeterli görülmemesi halindeki çözüm önerileri nelerdir?
- 5-Sınıf öğretmenleri çocuk oyunları ile öğrencilere hangi değerleri kazandırmayı amaçlamaktadır? Kazandırmayı amaçladıkları değerlerin öğrencilere yararları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışmada nitel araştırma modellerinden durum çalışması deseni uygulanmıştır. Durum çalışması, olguyu gerçek yaşamı içinde inceleyen, içerik ve olgu arasındaki bağlantının keskin çizgilerle çizilmediği ve birden çok ispat yada verinin hazır halde bulunduğu durumlarda kullanılan araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmada durum çalışması deseni geleneksel çocuk oyunlarının değerler eğitimine etkisini öğretmen görüşleri doğrultusunda inceleyerek derinlemesine bir araştırma yapmak amacıyla tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep il merkezine görev yapmakta olan 30 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma grubunun belirlenmesinde amaçsal örnekleme yöntemi, türlerinden ölçüt (kriter) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme, seçkisiz olmayan bir örnekleme yöntemi olup, araştırmanın hedefine bağlı olarak bilgi bakımından zengin durumlar alınarak derinlemesine bir inceleme yapılmasını sağlayan yöntemdir. (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak , Akgün, Karadeniz, ve Demirel 2011). Öğretmenlerin geleneksel çocuk oyunlarının değerler eğitimine etkisine ilişkin görüşlerine yönelik derinlemesine bir araştırma yapılmak istenmesinden dolayı çalışma amaçsal örnekleme yöntemi seçilmiştir. Ölçüt (kriter) örnekleme yönteminde, araştırmacılar çalışmada yer alacak katılımcıları belli ölçütler çerçevesinde seçerler (Büyüköztürk, vd. 2011). Bu araştırmanın örneklemindeki ölçüt “değerler eğitimi seminer programına en az bir defa katılan sınıf öğretmenleri” olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile veriler elde edilmiştir. Bu çalışmada görüşme, kişilerin konuyla ilgili kendi bakış açıları doğrultusunda tutum ve deneyimlerini (Karataş, 2015) duygu, düşünce ve görüşlerini doğru bir şekilde öğrenmek, anlamak için tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde görüşme içerisinde belirli seviyede standartlığa sahip olması aynı

zamanda araştırmacı farklı sorularla görüşmenin akışını etkileyerek, bireylerin vermiş oldukları cevapları ayrıntılı şekilde ifade etmelerini sağladığı esneklik (Türnüklü, 2000) sebebiyle bu teknik tercih edilmiştir. ‘‘Geleneksel Çocuk Oyunlarının Değerler Eğitimindeki Rolünün Sınıf ğretmenlerinin Görüşleri Açışından Değerlendirilmesi Görüşme Formunun’’hazırlanmasına yönelik geçerliliğini arttırmak amacıyla ilgili literatür taranarak soru taslağı oluşturulmuş,  uzmanın görüşüne sunulmuştur. (Bir sınıf ğretmeni, bir Türkçe ğretmeni, bir eğitim bilim uzmanı). Yapılan bir takım düzeltmelerden sonra araştırmacılar tarafından çalışmanın amacına uygun şekilde beş soru içeren görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formunda yer alan soruların güvenirliğini random örnekleme yöntemiyle farklı okullarda görev yapan dört sınıf öğretmenine uygulanarak sağlanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular çalışmanın amacına uygun olduğuna karar verildikten sonra çalışma grubunda yer alan öğretmenlere uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması

Geleneksel çocuk oyunlarının değerler eğitimindeki rolünün sınıf ğretmenlerinin görüşleri açısından değerlendirilmesi görüşme formunun hazırlanmasından sonra ölçüt örnekleme yöntemine uygun şekilde sınıf öğretmenleri belirlenmiştir. 2019- 2020 eğitim ğretim yılında Gaziantep’te Görev yapan ve belirtilen ltleri sağlayan gönüllü 30 sınıf ğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler katılımcılarla uygun yer ve saatin belirlendiği alanlarda yapılmıştır. Bilgilerin kimseyle paylaşılmayacağı ve başka herhangi bir amaca yönelik kullanılmayacağı söylenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan sorular sorulmuştur. Katılımcılarla görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşme formlarına, kod numarası verilerek, .1, .2,.....,.30 biçiminde numaralandırılmıştır. Formda yer alan sorular katılımcılara sıra ile sorulmuş verilen yanıtlar araştırmacı tarafından kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin analizi içerik analizi yaklaşımı kullanarak yapılmıştır. İçerik analizi birbirine benzer şekilde olan veriler bir araya toplanarak okuyucunun anlayacağı şekilde düzenlenmesi ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve şimşek, 2005). Bu çalışmada içerik analizi verileri kodlama, temaları uygun şekilde belirleme, düzenleme, tanımlama ve yorumlama (Yıldırım ve şimşek, 2005) verileri derinlemesine inceleme , benzer nitelikte olan verileri bütüncül olarak bir araya toplayarak okuyucunun anlayacağı şekilde yorumlanabilmesi (Karataş, 2015) sebebiyle tercih edilmiştir. Görüşme sonucunda veriler düzenlenerek gruplandırılmış, tablo halinde gösterilmiştir. Veriler oluşturulan tablolarda frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ile gösterilmiştir. Veriler gerekli yerlerde doğrudan alıntılar desteklenmiştir.

Bulgular

Geleneksel çocuk oyunlarını değerler eğitimi açısından önemli görüyor musunuz? Önemli görmeniz halinde bunun sebepleri nelerdir?” Sorusuna yönelik Tablo 1 ve Tablo 2’de görüşler doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin geleneksel çocuk oyunlarını değerler eğitimi açısından önemine ilişkin görüşlerinin analiz sonuçları

Önemlilik durumu	F	%
Evet	30	100
Hayır	0	0
Toplam	30	100

Tablo 2. Öğretmenlerin geleneksel çocuk oyunlarını değerler eğitimi açısından önemli görülmesinin sebeplerine ilişkin görüşlerini ifade eden yanıtların frekans ve dağılım tablosu

Önemli görülmesinin sebebi	F	%
Kültürün gelecek kuşaklara aktarımı	8	26.6
Çocukların yardımlaşma, dürüstlük, saygı, sevgi, sorumluluk gibi değerleri öğrenmeleri	7	23.3
Çocuklar arasında olumlu iletişimin gelişmesi	5	16.6
İşbirlikçi öğrenmeyi sağlama	4	13.3
Farklılıklara saygı duyma	3	10
Değerlerin oyunlarla eğlenceli hale getirilmesi	2	6.6
Toplam	30	100

Tablo 1.’de ifade edildiği üzere geleneksel çocuk oyunlarını değerler eğitimi açısından önemli gördüğünü söyleyen öğretmenlerin oranı % 100’dür.Öğretmenler geleneksel çocuk oyunlarını değerler eğitimi açısından önemli olduğunu düşünmektedirler.

Geleneksel çocuk oyunlarını değerler eğitimi açısından önemli görmelerine sebep olan durumları öğretmenler % 26.6’sı kültürün gelecek kuşaklara aktarımı, % 23.3 çocukların yardımlaşma, dürüstlük, saygı, sevgi, sorumluluk gibi değerleri öğrenmelerini, % 16.6 çocuklar arasında olumlu iletişimin gelişmesini, % 13.3 işbirlikçi öğrenmeyi sağlmasını, % 10 farklılıklara saygı duymayı, % 6.6 değerlerin oyunlarla eğlenceli hale getirilmesi gibi sebeplerle geleneksel çocuk oyunlarını değerler eğitimi açısından öğretmenler önemli gördüklerini ifade etmektedirler. En fazla

önemli görülen sebep % 26.6 ile kültürün gelecek kuşaklara aktarımıdır. Öğretmenler genel olarak geleneksel çocuk oyunlarını kültürün gelecek kuşaklara aktarımında önemli olduğunu düşünmektedirler.

Aşağıda geleneksel çocuk oyunlarını değerler eğitimi açısından önemli gördüğünü düşünen öğretmen görüşlerinden örnekler verilmektedir:

Ö.17. "Evet önemli görüyorum. Çünkü geleneksel çocuk oyunları ile birlik, takım olma ve grup çalışması daha çok oluyor. Bu da yardımlaşma, saygı, sevgi, dürüstlük, sorumluluk gibi değerlerin ön plana çıkmasını sağlıyor. "

Ö.8. "Değerler eğitimi açısından oldukça önemli buluyorum. Çünkü; teknolojinin hızla geliştiği günümüzde bilgisayar oyunları çocuklarımızı sanal ortamın içine alıp sosyal çevreden ve değerlerimizden uzaklaştırmaktadır. Geleneksel çocuk oyunları ise kültürümüzün gelecek nesillere aktarılmasını, öğretilmesini sağlayan en önemli araçlardan birisidir. "

Geleneksel çocuk oyunlarının eğitimin hangi basamağından itibaren oynatılması değerler eğitimi açısından olumlu etki yapar? Verdiğiniz cevabın nedenini açıklar mısınız? Sorusuna yönelik Tablo 3 ve Tablo 4'de görüşler doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin geleneksel çocuk oyunlarının eğitimin hangi basamağından itibaren oynatılması değerler eğitimi açısından olumlu etki yaptığını ifade eden görüşlerine ait yanıtların frekans ve dağılım tablosu

Eğitim basamağı	f	%
Okul öncesi	27	90
Diğer	3	10
Toplam	30	100

Tablo 4. Geleneksel çocuk oyunlarının eğitimin hangi basamağından itibaren oynatılması ile ilgili verilen cevabın nedenini ile ilgili görüşlerini ifade eden yanıtların frekans ve dağılım tablosu

Verilen cevabın nedeni	f	%
Çocukların daha hızlı ve kalıcı öğrendiği dönem	5	16.6
Kişilik gelişiminin geliştiği zaman	5	16.6
Kültürün içselleştirilmesinin sağlandığı dönem	4	13.3
Psikomotor ve duyuşsal becerilerin kazanıldığı zaman	3	10
Bireysel farklılıklara saygının kazanıldığı dönem	3	10
Grup olma bilincinin kazanıldığı zaman	3	10
Çocuğun hayatı anlamlandırdığı zaman	2	6.6
Diğer	3	10
Toplam	30	100

Öğretmenlerin % 90'ı geleneksel çocuk oyunlarının okul öncesi dönemde oynatılmasını değerler eğitimi açısından olumlu olacağını düşünmektedir. Diğer eğitim basamaklarında oynatılması gerektiğini düşünen öğretmenlerin oranı % 10'dur.

Verilen cevabın sebebi ile ilgili öğretmen görüşleri tablo 4'deki gibidir. Okul öncesi dönemde öğretmenlerin % 16.6'sı çocukların daha hızlı ve kalıcı öğrendiği dönem, % 16.6'sı kişilik gelişiminin geliştiği zaman, % 13.3 kültürün içselleştirilmesinin sağlandığı dönem, % 10 psikomotor ve duyuşsal becerelerin kazanıldığı zaman, % 10 bireysel farklılıklara saygının kazanıldığı dönem, % 10 grup olma bilincinin kazanıldığı zaman, % 6.6 çocuğun hayatı anlamlandırdığı zaman, % 10'u da diğer sebeplerden dolayı geleneksel çocuk oyunlarının okul öncesi dönemde oynatılmasının olumlu olacağını düşünmektedirler. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul öncesi dönemde oynatılmasını en fazla % 16.6 ile çocukların daha hızlı ve kalıcı öğrendiği dönem, % 16.6 ile kişilik gelişiminin geliştiği zaman olduğu için olumlu etki yaratacağını ifade etmişlerdir.

Aşağıda geleneksel çocuk oyunlarının okul öncesi dönemde oynatılmasını değerler eğitimi açısından olumlu olacağını düşünen öğretmen görüşlerinden örnek verilmektedir:

Ö.19. "Okul öncesi dönemde başlatılması gerekmektedir. Özellikle 3-6 yaş arasındaki çocukların hızlı ve kalıcı öğrendiği zaman olup hayata aktardığı bir dönemdir."

Geleneksel çocuk oyunları ile öğrencilerde kazandıklarını gözlemlediğiniz değerler hangileridir? Sorusuna yönelik Tablo 5'de görüşler doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5. Geleneksel çocuk oyunları ile öğrencilerde kazandıklarını gözlemlediğiniz değerlerle ilgili öğretmen görüşlerini ifade eden yanıtların frekans ve dağılım tablosu

Değerler	f	%
Saygı	9	14.7
Sevgi	8	13.1
Adalet	8	13.1
Dayanışma	7	11.4
Yardımlaşma	6	9.8
Dürüstlük	5	8.1
Eşitlik	5	8.1
Sorumluluk	5	8.1
Estetik	3	4.9
Barış	2	3.2
Diğer	3	4.9
Toplam	61	100

Öğretmenler geleneksel çocuk oyunları ile öğrencilerin birden fazla değeri kazandıklarını gözlemlemişlerdir. En fazla gözlemledikleri değerler ise; –sırası ile- saygı, sevgi, adalet, dayanışma, yardımlaşma, dürüstlük, eşitlik, sorumluluk, estetik ve barıştır. Öğretmenler geleneksel çocuk oyunları ile tablo 5'de ifade edilen değerlerin daha kolay kazanılacağını düşünmektedirler.

Geleneksel çocuk oyunlarını ders kitaplarında yeterli ölçüde buluyor musunuz? Yeterli görmemeniz halinde çözüm önerileriniz nelerdir? Sorusuna yönelik Tablo 6 ve Tablo 7'de görüşler doğrultusunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 6. Öğretmenlerin geleneksel çocuk oyunlarını ders kitaplarında yeterliliği ile ilgili görüşlerini ifade eden yanıtların frekans ve dağılım tablosu

Ders kitaplarında olan yeterlilik	f	%
Evet	8	26.6
Hayır	22	73.3
Toplam	30	100

Tablo 7. Öğretmenlerin geleneksel çocuk oyunlarını ders kitaplarında yeterli görmemeleri halinde sunmuş oldukları çözüm önerilerinin ifade edildiği yanıtların frekans ve dağılım tablosu

Çözüm önerileri	f	%
Ders kitabının içeriği oyun yönünden zengin olmalı	7	23.3
Daha fazla oyun etkinliklerine yer verilmeli	6	20
Oyun etkinlik kartlarının olması	4	13.3
Serbest zaman etkinliklerinin oyunlarla zenginleştirilmesi	4	13.3
Teorikten uygulamaya dönük olması	3	10
Geleneksel çocuk oyunları ile ilgili kurslar açılması	2	6.6
Disiplinler arası yaklaşım izlenmesi	2	6.6
Diğer	3	10
Toplam	30	100

Tablo 6.'da ifade edildiği gibi geleneksel çocuk oyunlarını ders kitaplarında yeterli ölçüde bulan öğretmenlerin oranı % 26.6 olarak tespit edilmiştir. Ders kitaplarında geleneksel çocuk oyunlarını yeterli ölçüde bulmayan öğretmenlerin oranı ise % 73.3'tür. Öğretmenler ders kitaplarında geleneksel çocuk oyunlarının yeterli seviyede bulunmasına yönelik çözüm önerileri sunmuşlardır.

Aşağıda ders kitaplarında geleneksel çocuk oyunlarını yeterli ölçüde bulmayan öğretmen görüşlerinden örnek verilmektedir:

Ö.29. "Yeterli ölçüde olduğunu düşünmüyorum. Bu durumun temel nedeni ise ilkokullarda olmak üzere bütün ders kitaplarının akademik kazanımlarla doldurulmasıdır. Benim düşünceme göre yapılması gereken öğretim sürecinin her kademesine yönelik ana kazanımların belirlenmesi ve öğretim faaliyetlerinin bu ana kazanımlar etrafında derinleştirilmesidir. Böylelikle öğretmen-öğrenci üzerindeki ders yükü azalacak geleneksel çocuk oyunlarının öğretilmesine yeteri kadar zaman kalacaktır. "

Tablo 7'de öğretmenlerin sunmuş oldukları çözüm önerileri olarak ders kitabının içeriği oyun yönünden zengin olmalı % 23.3, daha fazla oyun etkinliklerine yer verilmeli % 20, oyun etkinlik

kartlarının olması % 13.3, serbest zaman etkinliklerinin oyunlarla zenginleştirilmesi % 13.3, teorikten uygulamaya dönük olması % 10, geleneksel çocuk oyunları ile ilgili kurslar açılması ve disiplinler arası yaklaşım izlenmesi % 6.6 ile eşit seviyede çözüm önerisi olarak sunulmuştur. Öğretmenler tarafından diğer çözüm önerileri de sunulmuştur. Bu çözüm önerisinin oranı ise % 10'dur.

Geleneksel çocuk oyunlarını ders kitaplarında yeterli seviyede bulan öğretmen görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Ö.17. *“Bence yeterli seviyede. Teorik olarak her türlü bilgi verilmiş. Daha fazla yer verilmesi durumunda işlenmesi gereken çok sayıda kazanım yetişmemiş olacak buda programın aksamasına sebep olacak. Oynamak isteyen çocuk kitapta yer alan teorik bilgilerden yola çıkarak oyunu öğrenir ve oynar.”*

Öğretmenlerin bir bölümü ders kitaplarında geleneksel çocuk oyunlarını yeterli seviyede bulmaktadır. Yeterli seviyede bulan öğretmenler sebep olarak; ders kitabının teorik bilgilerle yoğun olduğu, her kazanıma belli bir süre ayrıldığı, geleneksel çocuk oyunlarına daha fazla yer verilmesi durumunda diğer kazanımların yetişmeyeceği, çocuk oyun oynuyorum diye diğer kazanımlara odaklanamayacağı bununda zaman kaybına neden olacağı şeklinde ifade etmişlerdir.

Geleneksel çocuk oyunları ile öğrencilerde en fazla kazandırmayı amaçladığınız değerler hangileridir? Sorusuyla alakalı Tablo 8 ve Tablo 9'da verilerin analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin geleneksel çocuk oyunları ile öğrencilerde en fazla kazandırmayı amaçladıkları değerlerle ilgili görüşlerini ifade eden yanıtların frekans ve dağılım tablosu

Kazandırılması amaçlanan değer	f	%
Sevgi	9	18
Adalet	7	14
Saygı	6	12
Sorumluluk	6	12
Dayanışma	6	12
Yardımsızlık	5	10
Dürüstlük	4	8
Eşitlik	3	6
Diğer	4	8
Toplam	50	100

Tablo 9. Öğretmenlerin geleneksel çocuk oyunları ile öğrencilerde en fazla kazandırmayı amaçladıkları değerlerin öğrencilere sağlayacağı yararlarla ilgili görüşlerinin ifade edildiği yanıtların frekans ve dağılım tablosu

Yararları	f	%
Birlik ve beraberlik sağlanması	6	20
Kültür aktarımı	5	16.6
Değerlerin kalıcı olarak öğrenilmesi	5	16.6

Farklılıklara saygı	4	13.3
Görev ve sorumluluk alma	3	10
Sorunlara pratik çözümler üretme	2	6.6
Kendini gruba ait hissetme	2	6.6
Diğer	3	10
Toplam	30	100

Geleneksel çocuk oyunları ile öğretmenler çocuklarda en fazla kazandırmayı amaçladıkları değerler Tablo 8’de sunulmuştur. Bu değerler -sırası ile- sevgi, adalet, saygı, sorumluluk, dayanışma, yardımseverlik, dürüstlük ve eşitliktir.

Öğretmenlerin geleneksel çocuk oyunları ile öğrencilerde en fazla kazandırmayı amaçladıkları değerler ve çocuklara sağladığı yararlarıyla ilgili öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö.22. “ Saygı. Çocuk oyun sürecinde kazansa da kaybetse de karşısındaki kişiye saygı duymayı bu şekilde de farklılıklara saygılı olmayı öğreniyor. ”

Ö.10. “ Son zamanlarda değerlerimizi yavaş yavaş kaybetmeye başlayan bir toplum olduk. Her akşam televizyonlara da yansıyan okullarda şiddetin ve çocuklarda suç oranlarının artmasından dolayı öğrencilere her şeyden önce sevgiyi, eşitliği, adaletli olmayı öğretmeyi amaçlıyorum. ”

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda geleneksel çocuk oyunları ile öğrencilerde en fazla kazandırmayı amaçladıkları değerlerin çocuklara sağladığı yararlar tablo 9. da sunulmuştur. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda çocuklarda birlik ve beraberlik sağlama % 20, kültür aktarımı ve değerlerin kalıcı olarak öğrenilmesi % 16.6 ile eşit oranda, farklılıklara saygı % 13.3, görev ve sorumluluk alma % 10, sorunlara pratik çözümler üretme ve kendini gruba ait hissetme % 6.6 ile eşit seviyede, % 10 oranında da diğer yararları olacağı öğretmenler tarafından düşünülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin tamamı geleneksel çocuk oyunlarını değerler eğitimi açısından önemli gördüklerini belirtmektedir. Öğretmenler; kültürün gelecek kuşaklara aktarımı, çocukların yardımlaşma, dürüstlük, saygı, sevgi, sorumluluk gibi değerleri öğrenmeleri, çocuklar arasında olumlu iletişimin gelişmesi, işbirlikçi öğrenmeyi sağlama, farklılıklara saygı duymayı, değerlerin oyunlarla eğlenceli hale getirilmesi gibi sebeplerle geleneksel çocuk oyunlarını değerler eğitimi açısından öğretmenlerin önemli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin geleneksel çocuk oyunlarını değerler eğitimi açısından önemli gördüklerine dair benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Esen (2008), çalışmasında geleneksel çocuk oyunları Türk toplumunun gelenek ve göreneklerini yansıtarak kültürün devamlılığını sağladığını belirtmiştir. Thompson vd. (2014), yapmış oldukları çalışmada toplumla ilişkili geleneksel oyunlar kültürel mirasın ve sosyal kimliklerinin yeterli bir yansıması olarak kabul edilmektedir. Tarihsel olarak oynanan oyunlar, hayatta kalma becerilerini ve günlük yaşamının özelliklerini öğretmek için bir araçtır. Bununla birlikte bu oyunlar toplumlarda sosyal bağları güçlendirme, kültürleri paylaşma ve geleneksel bilgileri aktarmada önemli olduğu belirtilmiştir. Sümbüllü ve Altınışik (2016), yapmış oldukları çalışmada geleneksel çocuk oyunlarının çocukları geleceğe hazırladığı, toplumsal değerleri oyunlar mevcut biçimde sunarak içerisinde

barındırdığı toplumsal değerlerin güvenli ve kolay bir şekilde verildiği yer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öz Pektaş (2017), yaptığı çalışmada oyunlar içinde yaşadığımız toplumun kültür yapısını ve özelliklerini taşıdığı, oyunlar kültürel değerlerin nesilden nesile aktarılmasını sağlayarak eğitim-öğretimde etkili bir yöntem olarak kullanıldığı belirlenmiştir. Bay (2018), çalışmasında ailelerde oynanan milli oyunlar yoluyla kültürel mirasımız nesilden nesile aktarıldığı tespit edilmiştir.

Geleneksel çocuk oyunlarının değerler eğitimi açısından okul öncesi dönemde oynatılması katılımcıların çoğunluğu tarafından ifade edilmiştir. Eğitim basamaklarından okul öncesi dönemde oynatılması gerektiğini düşünen öğretmenlerin gerekçeleri; çocukların daha hızlı ve kalıcı öğrendiği dönem, kişilik gelişiminin geliştiği zaman, kültürün içselleştirilmesinin sağlandığı dönem, psikomotor ve duyuşsal becerilerin kazanıldığı zaman, bireysel farklılıklara saygının kazanıldığı dönem, grup olma bilincinin kazanıldığı zaman, çocuğun hayatı anlamlandırdığı zaman gibi sebeplerden dolayı geleneksel çocuk oyunlarının okul öncesi dönemde oynatılmasının olumlu olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bay (2018), yaptığı araştırmada okul öncesi öğretim programı çerçevesinde ulusal oyunların kolaylıkla kazandırılabilirliği ve çocuklara ulusal kültürün önemli faktörü olan oyunların gelişimlerine olumlu yönde katkı sağladığı görülmektedir. Millî oyunlar, Türkçe, Matematik, Fen, Müzik, Sanat gibi farklı etkinlikler ile entegreleştirilmiş aktiviteler halinde uygulanmış ve çocukların özbakım, fiziksel, dilsel, bilişsel ve sosyal becerilerini destekleyerek çocukların duyuş ve düşünceleri üzerinde etkili olduğu, okul öncesinin çocuklar için eğitim ve kültürel gelişim bakımından kritik bir evre olduğu milli oyunların bilme, kavrama ve uygulama basamaklarına katkı sağladığı tespit edilmiştir. Akandere (2004), çalışmasında okul öncesi dönem de milli oyunlarımızdan 5 taş oyununun dikkat ve göz koordinasyonu sağladığı çocukların becerilerinin gelişimini destekleyen millî bir oyun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kurniawati vd. (2014), yapmış oldukları çalışmada geleneksel oyunların, küçük çocuklara değer eğitiminde erken yaşta köprü olarak kullanılabileceği, oyunların yerel bilgilerden biri olduğu ve değer aktarmanın bir yolu olduğu tespit edilmiştir. Geleneksel çocuk oyunlarının değerler eğitimi açısından okul öncesi dönemde oynatılması araştırma sonuçlarıyla benzer olduğu görülmüştür.

Geleneksel çocuk oyunları ile öğrencilerin birden fazla değeri kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler öğrenciler tarafından kazandıklarını gözlemledikleri değerler saygı, sevgi, adalet, dayanışma, yardımlaşma, dürüstlük, eşitlik, sorumluluk, estetik ve barıştır. Öğretmenler geleneksel çocuk oyunları ile gözlemledikleri değerlerin daha kolay kazanıldığını ifade etmişlerdir. Zayyadi vd. (2018), yapmış oldukları çalışmada geleneksel oyunlar çocuklarda yaratıcılık, sosyal etkileşim, işbirliği, sportmenlik, dürüstlük ve yaratıcılık değerlerini öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Dharmamulya (2005), çalışmasında çocukların geleneksel oyunlarda öğrendikleri kültürel değerler; dostluk, demokrasi, liderlik, sorumluluk, paylaşma, yardımlaşma, düşünme becerilerini uygulama ve dürüstlük olduğunu tespit etmiştir. MEB [2018], sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerler; adalet, çalışkanlık, aile birliğine önem verme, dayanışma, bağımsızlık, bilimsellik, barış, dayanışma, estetik, duyarlılık, eşitlik, dürüstlük, sorumluluk, özgürlük, tasarruf, saygı, vatanseverlik sevgi, tasarruf ve yardımseverliktir. MEB [2018], Türkçe öğretim programında kök değerler; öz denetim, sabır, adalet, dürüstlük, dostluk, saygı, sorumluluk, sevgi, vatanseverlik ve yardımseverliktir. Öğretim programlarında yer alan değerlerin geleneksel çocuk oyunları ile kazandırılabilirliği sonucuna ulaşılmıştır.

Geleneksel çocuk oyunlarını ders kitaplarında öğretmenlerin çoğunluğu yeterli ölçüde bulmamaktadır. Yeterli seviyede bulmayan öğretmenler; ders kitabının içeriği oyun yönünden zengin

olmalı, daha fazla oyun etkinliklerine yer verilmeli, oyun etkinlik kartlarının olması, serbest zaman etkinliklerinin oyunlarla zenginleştirilmesi, teorikten uygulamaya dönük olması, geleneksel çocuk oyunlarıyla ilgili kurslar açılması ve disiplinler arası yaklaşım izlenmesi gibi çözüm önerisi sunmuşlardır. Geleneksel çocuk oyunlarını ders kitaplarında öğretmenlerin bir kısmı yeterli ölçüde bulmaktadır. Yeterli seviyede bulan öğretmenler sebep olarak; ders kitabının teorik bilgilerle yoğun olduğu, her kazanıma belli bir süre ayrıldığı, geleneksel çocuk oyunlarına daha fazla yer verilmesi durumunda diğer kazanımların yetişmeyeceği, çocuk oyun oynuyorum diye diğer kazanımlara odaklanamayacağı bununda zaman kaybına neden olacağı şeklinde ifade etmişlerdir. Duran ve Tufan (2017) yapmış oldukları çalışmada, oyunlarla ilgili ilkökul 1. 2. 3. ve 4. sınıf Türkçe ders kitapları incelenmiştir. Birinci ve ikinci sınıf ders kitabında dört oyun, üçüncü sınıf kitabında beş oyun, dördüncü sınıf kitabında ise üç oyun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıflardaki oyun ve oyuncak sayıları bakımından bir tutarlılık olmadığı, oyuna ve oyuncuğa alakanın üst düzeyde olduğu ilkökul döneminde yeterince oyuncak ve oyunun Türkçe kitaplarında eğitsel gayede yer verilmediği belirlenmiştir. Türkçe kitaplarında oyunların hem sayısal hem de kategori olarak çeşitlendirilmesi gerektiği ve ders kitaplarında bulunan oyunların yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ünal (2013), yapmış olduğu çalışmada sosyal bilgiler 4. sınıf öğretim programında kültür kavramıyla alakalı kazanım sayısının fazla olduğu belirlenmiştir. Sosyal bilgiler ders ve çalışma kitaplarında halk kültürü öğelerinin bütün kategorileri ile ilgili örneklere yer verilmediği görülmüştür. Sosyal bilgiler çalışma ve ders kitaplarında halk kültürü öğelerinin tümüyle ilgili örnekler yer almamaktadır. Özellikle, sosyal bilgilerin sosyal bilimlerle alakalı konulara disiplinler arası bir bakış açısıyla yaklaşması sebebiyle kazanımlarda kültüre ait bir ifade bulunmadığı tespit edilmiştir. Sonuçlar araştırma sonucuyla benzer niteliktedir.

Geleneksel çocuk oyunlarıyla öğretmenlerin çocuklarda en fazla kazandırmayı amaçladıkları değerler sevgi, adalet, saygı, sorumluluk, dayanışma, yardımseverlik, dürüstlük ve eşitlikdir. Öğretmenler geleneksel çocuk oyunlarıyla öğrencilerde kazandırmayı amaçladıkları değerlerle; birlik ve beraberlik sağlama, kültür aktarımı, değerlerin kalıcı olarak öğrenilmesi, farklılıklara saygı, görev ve sorumluluk alma, sorunlara pratik çözümler üretme ve kendini gruba ait hissetme gibi çocuklarda yararlar sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Çengelci vd. (2013), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin okulda kazandırmaya çalıştığı değerler hoşgörü, sevgi, dayanışma, saygı ve sorumluluk olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sümbüllü ve Altınışik (2016), çalışmasında değerler kuşaktan kuşağa oyunlar yoluyla aktarılır. Çocuk oyun yoluyla toplumun sahip olduğu değerlerin farkına vararak kendinden sonra gelecek nesillere kültürün aktarılmasında oyunların aktif rol oynadığı tespit edilmiştir. Fedakâr ve Korkutan (2016), yaptıkları çalışmada ödül ve ceza oyununun yapısı içerisinde yer alır. Geleneksel çocuk oyunlarıyla çocuklar rekabet ve yarışmadan daha ziyade ortak bir paylaşımında bulunularak eğlence işlevi gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Apay (2016), yaptığı çalışmada çocuklar oyun yoluyla birçok değerden haberdar olacak bu sayede daha zengin bir kişilik geliştirebileceği belirtilmiştir. Esen (2008), çalışmasında çocukların oynamış oldukları oyunlar sosyal gelişmelerine katkı sağlar. Kuralın farkına varma, kurallara uyma, kendini gruba ait hissetme, ortak grup kararına uyma gibi kavramların öğrenilmesine olumlu yönde katkı sağladığı tespit edilmiştir. Thompson vd. (2014), yapmış oldukları çalışmada geleneksel oyunlar ekip çalışması, işbirliği duygusunu geliştirme, sağlamlaştırılmış iç ilişkiler kurma ve sosyal ilişkileri güçlendirmede toplumda kilit bir odak noktası olduğu belirtilmiştir. Akbulut (2009), araştırmasında oyunun çocuğun olgunlaşma ve gelişimine katkı sağladığı ifade edilmiştir. Oyun sayesinde çocuğun yaratıcılığı, duygusal ve entelektüel yönden gelişimini desteklediği tespit edilmiştir. Dehkordı (2017), Persler geleneksel oyunları yüce gönüllülük, adalet, ahlak, sabır,

dostluk karşılıklı anlayış, fedakarlık dürüstlük, alçakgönüllülük, sadakat, insanlık, özveri, cesaret ve terbiye teşvik etmek için kullandıkları ve bu değerleri diğer milletlere yaymak için ellerinden geleni yaptıkları belirtilmiştir. Sümbüllü ve Altınışik (2016), yapmış oldukları çalışmada oyunlar çocuğun sosyal ve kültürel bakımdan gelişmesini sağlar. Çocuk oyun oynarken saygı, sevgi, dayanışma, yardımlaşma, dürüstlük, dostluk, paylaşma, iyilik, kötülük, haklılık, haksızlık, kurallara uyma gibi bir çok kültürel ve sosyal değerleri oyun ortamında öğrendiği sonucuna ulaşılmıştır. Geleneksel çocuk oyunları ile öğretmenlerin çocuklarda en fazla kazandırmayı amaçladıkları değerler ve çocuklara sağladığı yararlar bakımından benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Geleneksel çocuk oyunlarının, etkinliklerle okul öncesi dönemden itibaren öğrencilere öğretilmesi, sınıf öğretmenlerinin serbest zaman etkinliklerinde bu oyunları oynatmaları ve tüm derslerle ilişkilendirmeleri öğrencilerin değerleri daha kolay içselleştirmelerini sağlayabilir. Geleneksel çocuk oyunlarını öğrenciler yalnızca okulda değil, okul dışında da gerçekleştirebilecekleri etkinlikler hazırlanabilir. Geleneksel çocuk oyunlarına ders kitaplarında etkinlikler ve görsellerle zenginleştirilerek daha fazla yer verilebilir.

Kaynakça

- Akbulut, H. (2009). Dijital oyun rehberi. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Akandere, M. (2004). Eğitici okul oyunları. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Altınbulak, D., Emir, S. ve Avcı, C. (2012). Sosyal bilgiler öğretiminde eğitsel oyunların erişime ve kalıcı lığa etkisi. HAYEF Journal of Education, 3(2), 35-51.
- Aypay, A. (2016). Investigating the role of traditional children's games in teaching ten universal values in Turkey. Eurasian Journal of Educational Research, 62, 283- 300.
- Bay, N. (2018). Okul öncesi eğitimde bir kültür aktarımı: Milli oyunlar. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 9(2), 82-104.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş ve Demirel, F. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. (10.baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cop, M., R., ve Kablan, Z. (2018). Türkiye’de eğitsel oyunlarla ilgili yapılmış çalışmaların analizi. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 1(1), 52-71.
- Çengelci, T., Hancı, B. ve Karaduman, H. (2013). Okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri. Değerler Eğitimi Dergisi, 11(25), 33-56.
- Dehkordi, M. R. (2017). The educational impact of traditional games: the role of Zurkhaneh sport in educating children . International Journal of Sport Culture and Science, 5(3), 134-139.
- Dharmamulya, S. (2005). Permainan Tradisional Jawa. Yogyakarta: Kepel Press.
- Duran, E. ve Tufan, B. (2017). İlkokul Türkçe ders kitaplarında oyun ve oyuncakların kullanımı. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED), 3(1), 16-28.
- Esen, M. A. (2008). Geleneksel çocuk oyunlarının eğitimsel değeri ve unutulmaya yüz tutmuş Ahıska oyunları. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(2), 357-367.
- Fedakâr, P. ve Korkutan, S. (2016). Seferihisar geleneksel çocuk oyunlarının yapısal analizi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25(1), 366-374.
- Ghosh, P. (2015). Traditional sports and games culture around West Bengal. International Journal of Novel Research in Humanity and Social Sciences, 2(3), 1-5.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi Temelli Sosyal Araştırma Dergisi, 1(1), 62-80.
- Kurniawati, Y., Pranoto, S., ve Hong, J. J. (2014). Indonesian journal of early childhood young children character developmen through. Javanese Traditional Game, 3(1), 54–58.
- Kümbetoğlu, B. (2005). Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.
- Pektaş, Ö. H. (2017). Geleneksel çocuk oyunlarının modern eğitimde kullanılması. Journal of International Social Research, 10(49), 478-490.
- Samancı, O. ve Uçan, Z. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal sorun çözme beceri düzeylerinin incelenmesi. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Özel Sayısı. 152–162.

Sümbüllü, Y. Z. ve Altınışık, M. E. (2016). Geleneksel çocuk oyunlarının değerler eğitimi açısından önemi. Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(2), 73-85.

Thompson, M. D., Meldrum, K. ve Sellwood, J. (2014). "...it is not just a game": Connecting with culture through traditional indigenous games. American Journal of Educational Research, 2(11), 1015-1022.

Türnüklü, A. (2000). Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel araştırma tekniği: Görüşme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 24, 543-559.

Ünal, F. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan halk kültürü öğelerinin değerlendirilmesi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(14), 611- 644.


Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık: Ankara.


Zayyadi, M., Hasanah, S., I. ve Surahmi E. (2018). Ethnomatematics exploration in traditional games as a form of students social interaction. JIPM (Jurnal Ilmiah Pendidikan Matematika), 6(2), 125-132.



Maddenin Tanecikli Yapısı ile İlgili Kavram Yanılgılarının Tespiti

Detecting Misconceptions Regarding the Particulate Structure of Matter

Ece ALTAY , Doktora Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, ecealtay.8@gmail.com

Ali Günay BALIM , Prof.Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, agunay.balim@deu.edu.tr

Altay, E. ve Balım, Ali Günay (2021). Maddenin Tanecikli Yapısı ile İlgili Kavram Yanılgılarının Tespiti. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 576-592.

Geliş tarihi:23.06.2021

Kabul tarihi:21.10.2021

Yayımlanma tarihi:28.12.2021

Öz. Fen eğitiminde oldukça önemli bir yere sahip olan kavram ve kavram öğretimi çeşitli sebeplerden dolayı değişime uğrayarak, öğrenmenin önündeki en büyük engellerden biri olan kavram yanılgılarına dönüşmektedir. Bu çalışmada, Maddenin Tanecikli Yapısı konusundaki kavram yanılgıları hakkında yapılan çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi modeli kullanılmıştır. Analizler yapılırken 2002-2020 yılları arasında yer alan 17 çalışma incelenmiştir. Çalışmalar seçilirken YÖK Ulusal Tez Merkezi ve çeşitli akademik veri tabanlarından (Google Akademik, DergiPark, Scopus) yararlanılmıştır. İncelenen bu çalışmalardan 4 tanesi yüksek lisans tezi, 12 tanesi makale ve 1 tanesi ise tam metin konferans bildirisi şeklindedir. Araştırmada incelenen çalışmalara ilişkin yıl dağılımı, çalıştıkları örneklem, kullanılan yöntem, veri toplama araçları, yayın türü, çalışmaların içerikleriyle bulguları tablo ve grafik şeklinde ortaya konulmuştur. Çalışma sonucunda, Maddenin Tanecikli Yapısı konusunda yapılan çalışmaların çoğunlukla kavram yanılgılarını belirleme amaçlı yapıldığı, kavram yanılgılarını giderme ve kavram yanılgısı belirleme testi geliştirme çalışmalarının oldukça az olduğu görülmektedir. Ayrıca yapılan çalışmaların makale ve yüksek lisans tez boyutunda kaldığı, doktora seviyesinde ve ulusal projelerde bu konuya ilişkin çalışmalara rastlanılamamıştır. Örneklem açısından incelendiğinde genelde ortaokul öğrencileriyle çalışıldığı ve yapılan çalışmaların nicel araştırma yöntemleri düzeyinde olduğu görülmektedir. Veri toplama araçları olarak farklı yöntemler uygulanmasına rağmen genelde Maddenin Tanecikli Yapısı konusu ile ilgili testlerin uygulandığı görülmektedir. Araştırma sonucunda, alanyazın incelemelerinden hareketle Maddenin Tanecikli Yapısı konusundaki kavram yanılgılarına ilişkin gelecekte yapılması düşünülen araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Fen Eğitimi, Kavram Yanılgısı, Maddenin Tanecikli Yapısı.

Abstract. Concept and concept teaching has a very important place in science education. Because by changing due to various reasons turns into misconceptions, which is one of the biggest obstacles to learning. The study aimed to examine the studies on the misconceptions about the Particulate Structure of Matter. This study used a document analysis model in which is one of the qualitative methods. The analysis, 17 studies between the years 2002-2020 were examined. While selecting the studies, YÖK National Thesis Center and various academic databases (Google Akademik, DergiPark, Scopus) were used. These studies, 4 are a master's thesis, 12 of them are articles and 1 of them are full-text conference papers. The year distribution of the studies, the sample, the method, the data collection tools, the type of publication, the contents, and their findings were presented in tables and graphics. As a result, it is seen that the studies on this subject are mostly done to determine the misconceptions but to eliminate the misconceptions and develop misconception detection tests are very few. The studies remained in the size of articles and master's thesis, the doctoral thesis and national projects were not found. The sample is seen that is generally with secondary school students and the studies conducted are at the level of quantitative methods. Although different methods are as data collection tools, it is that tests

related to the Particulate Structure of Matter are used in general. As a result of the research, suggestions for future researchers were presented.

Keywords: Misconception, Particulate Structure of Matter, Science Education.

Extended Abstract

Introduction. One of the most basic concepts of science is the concept of the particulate structure of matter. When we look at the content of this subject, misconceptions will inevitably occur as a result of the students not being able to fully construct these concepts in their minds because students cannot observe directly or do not have sufficient equipment to observe or experiment on this subject. The subjects in the Science course progress in a spiral structure as the grade level increases, in addition to all these, the particulate structure of matter is one of the main subjects of the chemistry course, and the particulate structure of matter is a fundamental issue in science education because the concepts about this subject are included in the content of all other subjects. When the literature is examined, it is seen that there are very few studies on the misconceptions of students about the Particulate Structure of Matter. In addition, studies in which all studies on this subject are handled as a whole and examined in-depth have not been found in the literature. This research, it is aimed to examine the misconceptions that negatively affect students' learning and the studies on the Particle Structure of Matter. Thus, it was carried out to see the extent of the studies carried out and to guide future researchers, and to reveal the tendency of the studies in this field.

Method. The study employed document analysis for this aim. During the data collection process, Turkish researchers were written in Turkish, related to misconceptions about the particulate nature of matter, and the keywords "Particulateness of Matter," and were included in the YK National Thesis Center and various academic databases (Google Akademik, DergiPark, Scopus) between 2002 and 2020. The study includes 17 studies containing the phrases "Structure" and "Misconceptions" in the title. Four of these works are master's theses, twelve of them are articles, and one is a full-text conference paper. The study's requirements include that it was conducted by Turkish researchers in Turkey, that the sample was collected inside Turkey's borders, that the phrases "Particle Structure of Matter" and "Misconceptions" appear in dissertations, articles, and papers, and that the technique was clearly explained.

Results, Discussion and Conclusion. It is aimed to guide future researches with the document analysis study carried out to determine the misconceptions about the Particle Structure of Matter. According to the sample distribution in the studies, the majority of the participants were middle school students, followed by university students, and finally high school students. However, no research involving instructors and scholars has been studied and the results. When we look at the research that has been done at the university level, we notice that only Science Teaching and Classroom Teaching have been studied. Looking at the distribution of the content of the samples selected in the studies, it was determined as a result of the research that the students at the 6th and 7th grades were generally preferred in the studies conducted with secondary school students. The number of studies researching 5th and 8th-grade students is low. When it comes to the high school level, in one study, only the 12th-grade level was preferred as the sample, while in another study, it was determined that the middle school and high school student groups were preferred as a whole in the sample.

Quantitative research methods were chosen in 12 of the 17 investigations, qualitative research techniques in four, and mixed research methods in one. The characteristics of the data collection tools evolved in lockstep with the approach in the studies investigated. The most typical tests that employ to uncover people's misconceptions are the following: Individual misconceptions were detected using the most tests. Interview and semi-structured interview forms are among the

qualitatively favored tools. Among the tests included in the studies, the most preferred Comprehension Tests were determined. Although it was determined that tests were mostly used as data collection tools in the studies, it was determined that a wide variety of data collection tools such as achievement tests, comprehension tests, interview, interview, and probe questions were used in general.

Twelve research were published as articles, four studies were published as master's theses, and one study was published as a full-text conference paper. The publication kinds do not include a Ph.D. dissertation. To determine the goal of the studies in this field, 11 studies were conducted to discover misconceptions, four research explored different approaches to eliminate misconceptions, and two research established a test to detect misconceptions. Argumentation, computer-assisted teaching, enriched teaching material, and a model-based teaching method were all employed in four experiments to eliminate misconceptions. As a consequence of the study, it was discovered that all four strategies utilized to eliminate misconceptions resulted in a positive boost in students' conceptual comprehension and the elimination of some misconceptions.

When the findings from the 17 research were analyzed from a broad perspective, it was shown that people in all 17 research had misconceptions about the particulate nature of matter. When the misconceptions are examined in further depth, it is shown that individuals have major misconceptions in both microscopic and macroscopic dimensions, with persons in microscopic dimensions having the most mistakes. When the students were asked to illustrate what they understood about the subject, it was discovered that none of them could draw and that they lacked information. The findings obtained as a result of the research show similarities with the literature.

Giriş

Eğitim sistemi içerisinde uzmanlar tarafından hazırlanan, öğrencilere aktarılması gereken bilgi, beceri ve kazanımların yer aldığı öğretim programları öğrencilerin kavramları ve konuları öğrenmesi bakımından oldukça önemli etkiye sahiptir. Her öğretim programının kendi içerisinde farklı misyonları bulunmaktadır. Fen Bilimleri öğretim programının misyonu ise eğitim sistemi içerisinde yer alan bireylerin Fen/Bilim Okuryazarı olarak toplum içerisinde yer almalarıdır. Belirlenen bu amaç doğrultusunda bireylerden beklenen sadece kavramsal bilgileri öğrenmeleri değil aynı zamanda öğrenmiş olduğu bu kavramsal bilgileri kullanarak nitelikli bir araştırmacı gibi araştırma, sorgulama ve gerçekleştirdiği tüm bu süreçler sonucunda elde ettiği bilgileri analiz edip zihinsel öğrenme sürecini en iyi şekilde tamamlaması gerekmektedir. Buradan yola çıkarak aslında kavramsal anlamının merkezi bir rol oynadığı söylenebilir. Eğitim-öğretim süreci içerisinde de bireylere kavram öğretiminin en iyi şekilde sağlanabilmesi adına her an geri dönüt verilen ve kavramları ne kadar doğru anladıklarını belirlemeye yarayan değerlendirmeler yapılmalıdır (Carey, Evans, Honda, Jay ve Unger, 1989; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Türk Dil Kurumu (2019) tarafından kavram kelimesi, bireylerin hayatlarında karşılaşmış oldukları nesnelere veya olayların ortak özelliklerini içeren ve bu ortak özellikler doğrultusunda ortak bir ad altında toplanan tasarım biçimi olarak tanımlanmaktadır. Bu kelime üzerinde yapılan bir başka tanım ise, insanların zihinlerinde anlamlandırdıkları ve hayatlarında karşısına çıkan herhangi nesne veya olguların ortak temsillerini içeren bir bilgi formudur. Bireyler kavramları doğrudan gözlemleyebilir veya dolaylı yollarla algılamaya çalışır. Eğer birey doğrudan gözlemleyebiliyorsa ise genellikle fiziksel özelliklerdir ve somuttur. Fakat dolaylı yollarla gözlemleniyorsa bu durumda soyuttur (Ülgen, 2004).

Zihinsel anlamda kavram öğrenme süreci, bireylerin belirli uyaranlar karşısında benzer ve farklı yanlarını ayırt ederek zihinlerinde yeni yapılar veya bilgiler oluşturma durumudur. Bireyler somut dediğimiz kavramları hayatları boyunca yaşadıkları deneyimler sonucu elde ederken, soyut olarak ifade edilen kavramları ise sadece deneyim yoluyla elde edemezler burada bu boyutun da üzerine çıkılarak mantıksal ve çıkarımsal olarak belirli sonuçlar elde ederek ve zihinlerinde bu sonuçları anlamlandırarak öğrenme sürecini tamamlarlar (Nakhleh, 1992). Buradan yola çıkarak aslında kavramsallaştırma sürecinin bireyin hayatı boyunca deneyimlediği olaylara bağlı olduğunu ifade etmek gerekmektedir. Bireyin hayatı boyunca karşılaştığı olaylar veya nesnelere artıkça her yeni durum ile birlikte yeniden zihinsel yapılandırma sürecine girerek ortak ve farklı yanları analiz etmeye başlar. Kavramsallaştırma süreci bireyin kendi deneyimleri ile sınırlı olduğu için nerede yaşadığı, kaç yaşında olduğu, imkanları, ilgili durumu ne kadar ve ne zenginlikte deneyimlediği önemli ve ayırt edici bir hale gelmektedir. Çünkü her bireyin bu durumlar ile karşılaşma oranı farklı olduğu için kavramların da bireyden bireye, kültürden kültüre veya toplumlardan toplumlara değişiklik göstereceği sonucuna varılabilmektedir. Hatta bir bireyin zihininde oluşturduğu kavramsallaştırma süreci yaşadığı deneyimler sonucunda değişerek oluşturduğu kavramların nitelikleri bile değişebilir (Dündar, 2007; Tural, 2011).

Bir birey hayatı boyunca, en fazla kavram öğrendiği ve kavramları nasıl yapılandırması gerektiği ile ilgili yoğun bilgilere veya yönlendirmelere eğitim kurumları içerisinde maruz kalır. Bu sebeple eğitim-öğretim süreci içerisinde kavram öğretimi ve varsa olası hatalı öğrenilmiş kavramların da ortaya çıkarılması oldukça önemli bir konudur. Çünkü öğrenim süreci içerisinde yer alan tüm kavramlar birbirleriyle ilişkili yapılardır ve bu sebeple hatalı olarak öğrenilmiş olan bir kavram ardından gelen konu veya kavramların da hatalı öğrenilmesine sebep olabilir. Büyük bir etkiye sebep olan bu durum öğrencilerin başarısını etkileyerek öğrenmenin engellenmesine de neden olur. Bunun önüne geçebilmek adına eğitim-öğretim süreci içerisinde devamlı olarak öğrencilerin kavramları nasıl yapılandırdıklarını değerlendirecek ve olası hatalı öğrenmelerin de önüne geçebilecek planlı ders içerikleri tasarlanmalıdır (Laçın Şimşek, 2019; Şahin, 2002).

Bireyin hayatı içerisinde deneyimlediği çeşitli durumlar, olaylar veya olgular sonucunda zihninde bu süreçleri yapılandırmaya çalışırken ortak veya farklı yanlarını yanlış tespit ederse ve bu süreç sonucunda zihninde yanlış olarak yapılandırırsa bu durumda birey kavram yanlışlığına düşmüş olur. Kavram yanlışlığı da yoğun bir zihinsel süreç sonucunda ortaya çıktığı için rastgele olmuş olan hatalardan oldukça farklıdır. Rastgele yapılan hatalar sonucunda birey kendi veya başkasının onu uyararak fark etmesi sonucunda yaptığı hatayı fark ederek o hatayı düzeltebilir. Ancak bu durum kavram yanlışlığı için söz konusu değildir. Kavram yanlışlıklarında bireyler hata yaptığı zaman veya birisi tarafından uyarıldığında kendini savunmaya geçerek olası durumu inkar etmeye başlarlar (Meşeci, Tekin ve Karamustafaoğlu, 2013). Birey, kavramı ortaklaşa kabul edilen anlamından çok farklı bir biçimde zihninde yapılandırmış olsa da, diğer bireyler gibi uzun bir zihinsel kavramsallaştırma sürecinden geçtiği için zihinlerinde var olan bu kavramlar onlara daha yakın ve anlamlı gelmektedir. Eğer eğitim-öğretim süreci içerisinde bireylerde var olan bu kavram yanlışlıkları giderilemezse öğrenme süreci ciddi anlamda engellenebilir. Bu yanlışlıkların önüne geçebilmek ve bireyin bu durumu fark ederek kendi isteği ile bu yanlışlığını düzeltebilmek için yanlış bilgilerine daha iyi açıklamalar getiren yeni bilgiler sunulmalıdır (Önal ve Aydın, 2018; Yenilmez ve Yaşa, 2008).

Fen eğitiminin temelinde yer alan kavramların ve kavram öğretiminin önemli bir yere sahip olduğu araştırmacılar tarafından bilinmektedir. Bu sebeple konuların bütününe yönelik araştırmalar gerçekleştirmekten ziyade son yıllarda fen konularının öğrencilere öğretilmesinde kavram boyutuna ağırlık verilmeye çalışılmıştır (Coştu, Ayas ve Ünal, 2007). Çünkü kavramların doğru öğretilmesi fen öğretiminde istenilen amaçlara ulaşmasına yardım eder. Öğrencilere öğretilecek olan fen kavramlarının anlamlı ve kalıcı olabilmesi amacıyla öğrencilerin yeni öğrendiği kavramlar ile var olan kavramları arasında anlamlı bir bütünlük oluşturulması gerekmektedir (Yağbasan ve Gülçiçek, 2003). Öğrencilerin zihninde oluşan tutarsızlıklar öğretimin etkililiğini azaltmakta hatta öğrencilerin öğrenmesine engel olabilmektedir. Öğrencilerin kavram öğreniminin başlangıç noktası olan olası kavram yanlışlıklarını tespit etmek amacıyla birçok çalışma gerçekleştirilmektedir. Gerek ülkemizde ve gerekse diğer ülkelerde yapılan araştırmalarda, öğrencilerin ders ortamına gelmeden önce ve sonra kavramlarla ilgili birtakım yanlış düşünce içerisinde buldukları belirtilmektedir (Aydoğan ve Köksal, 2017; Aymen Peker ve Taş, 2020; Bacanak, Küçük ve Çepni, 2004; Buluş Kırıkkaya ve Güllü, 2008; Coştu, Ayas ve Ünal, 2007; Demirci ve Efe, 2007; Küçükaydın, 2020; Yen, Yao ve Mintzes, 2007).

Fen Bilimlerinin en temel kavramlarından biri de maddenin tanecikli yapısı kavramıdır. Bu konunun içeriğine bakıldığı zaman öğrencilerin doğrudan gözlemleyemedikleri veya eğitim kurumları içerisinde bu konu hakkında gözlem veya deney yapacak yeterli donanımların bulunmamasından kaynaklı olarak öğrencilerin zihinlerinde bu kavramları tam olarak yapılandıramaması sonucunda kavram yanlışlıklarının oluşması kaçınılmazdır. Fen Bilimleri dersinin içerisinde yer alan konular sınıf seviyesi arttıkça da işledikleri konuların sarmal bir yapıda ilerlemesi, tüm bunlara ek olarak maddenin tanecikli yapısının kimya dersinin temel konularından biri olması diğer tüm konuların içeriğinde bu konu hakkındaki kavramların yer almasından kaynaklı olarak maddenin tanecikli yapısı konusunun fen eğitiminde temel bir konu olduğu ve bu konu hakkında öğrencilerde olası kavram yanlışlıkları varsa diğer konuları öğrenmekte zorlanma ve diğer konuları öğrenirken yeni kavram yanlışlıklarına sahip olma olasılığını da artırmaktadır. Alanyazın incelendiğinde Maddenin Tanecikli Yapısı konusunda öğrencilerde oluşan kavram yanlışlıkları hakkında yapılan çalışmaların oldukça az olduğu görülmektedir. Buna ek olarak bu konu hakkında yapılan tüm çalışmaların bir bütün olarak ele alınıp derinlemesine incelendiği çalışmalara alanyazında rastlanılmamıştır. Bu araştırma ile öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz yönde etkileyen kavram yanlışlıklarının, Maddenin Tanecikli Yapısı konusu hakkında yapılan çalışmaların incelenmesi amaçlanmaktadır. Böylece yapılan çalışmaların hangi boyutta olduğu görülerek ilerideki araştırmacılara yol göstermesi ve bu alanda yapılan çalışmaların nasıl bir eğiliminin olduğunun ortaya konulması amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Yöntem

Araştırmada Türkiye’de yürütülen Maddenin Tanecikli Yapısı konusunda öğrencilerin varsa kavram yanlışlarının belirlenmesi, giderilmesi veya kavram yanlışlarını tespit etmek amacıyla geliştirilen değerlendirme araçları hakkında yapılan çalışmaların nitel araştırma yöntemi kullanılarak elde edilen veriler sonucunda genel durumu incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada doküman incelemesi kullanılmıştır.

Doküman incelemesi, çalışma kapsamında hedeflenen olgu/olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesini kapsar. Nitel yürütülen çalışmalarda doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olarak kullanılabilir gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Doküman incelemesi yöntemi, araştırılacak konular hakkında bilgi içeren çeşitli kaynakların analiz edilmesini kapsayan mevcut belgeler ya da kayıtların, veri kaynağı olarak sistemli bir şekilde incelenmesidir. Doküman incelemesi yöntemi, çalışmanın amacına yönelik verilere ulaşmada ve bu verilerden bulguların tespit edilmesinde kullanılır (Çepni, 2010).

Veri toplama sürecinde YÖK Ulusal Tez Merkezi ve çeşitli akademik veri tabanlarında (Google Akademik, DergiPark, Scopus) yer alan 2002-2020 yılları arasında Türk araştırmacıları tarafından, Türkçe olarak yazılmış, maddenin tanecikli yapısı konularına ilişkin kavram yanlışları ile ilgili ve anahtar kelimelerinde “Maddenin Tanecikli Yapısı” ve “Kavram Yanlışları” terimleri olan 17 çalışma araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Bu çalışmalardan 4 tanesi yüksek lisans tezi, 12 tanesi makale ve 1 tanesi de tam metin konferans bildirisi şeklindedir. Çalışmada ölçütler; Türkiye içerisinde Türk araştırmacılar tarafından yapılmış olması, örneklemin Türkiye sınırları içinde olması, Tez, makale ve bildirimlerde “Maddenin Tanecikli Yapısı” ve “Kavram Yanlışları” kelimelerini içermesi, yöntemin açıkça belirtilmesi şartları göz önüne alınmıştır. Çalışma yedi temel soru çerçevesinde şekillenmiştir:

1. Maddenin Tanecikli Yapısı konusunda yapılan kavram yanlışları çalışmalarının yıllara göre dağılımı ne şekildedir?
2. Maddenin Tanecikli Yapısı konusunda kavram yanlışları çalışmalarının örnekleme göre dağılımı ne şekildedir?
3. Maddenin Tanecikli Yapısı konusunda kavram yanlışları çalışmalarının yöntemlerine göre dağılımı ne şekildedir?
4. Maddenin Tanecikli Yapısı konusunda kavram yanlışları çalışmalarının veri toplama araçlarına göre dağılımı ne şekildedir?
5. Maddenin Tanecikli Yapısı konusunda kavram yanlışları çalışmalarının yayın türüne göre dağılımı ne şekildedir?
6. Maddenin Tanecikli Yapısı konusunda yapılan kavram yanlışları çalışmalarının içeriklerine göre dağılımları ne şekildedir?
7. Maddenin Tanecikli Yapısı konusunda yapılan kavram yanlışları çalışmalarının bulgularına göre dağılımı ne şekildedir?

Kodlama Yöntemi

Araştırma kapsamında incelemeye alınan 17 çalışma analizlerde tanımlayıcı olması ve kolaylık sağlaması açısından “A₁, A₂, A₃A₁₇” şeklinde kodlanmış ve araştırma kapsamında gerçekleştirilen analizler bu kodlama değerleri temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Ek 1’de araştırma kapsamında incelenen 17 çalışmanın bilgileri yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Bu araştırma kapsamında incelenen çalışmalar tablo ya da grafikler halinde sunulmuştur. Verilerin bu şekilde sunulmasındaki amaç hem görsel olması hem de yürütülen çalışmalar hakkında ilk bakışta fikir sahibi olunabilme imkanı tanınmasıdır. Tablo ve grafiklerde istatistiki olarak yalnızca frekanslara yer verilmiştir.

Bulgular

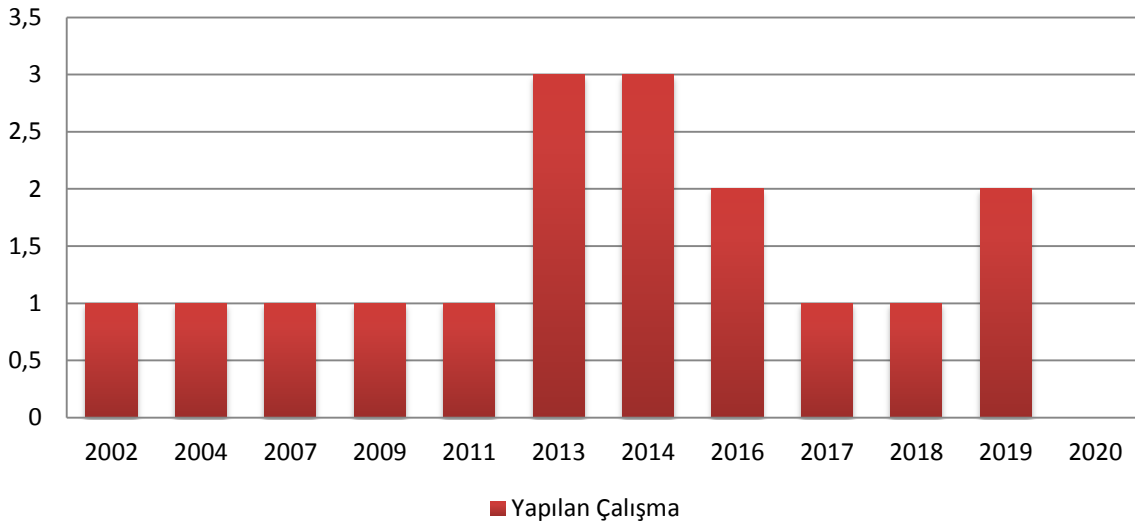
Bu bölümde araştırma kapsamında incelenen dokümanların analizi sonucunda elde edilen bulgular her bir alt probleme göre sırasıyla sunulmuştur.

Maddenin Tanecikli Yapısı konusunda yapılan kavram yanlışları çalışmalarının yıllara göre dağılımı

Tablo 1.

Yapılan çalışmalarının yıllara göre dağılımı

Yıllar	2002	2004	2007	2009	2011	2013	2014	2016	2017	2018	2019	2020	Toplam
Frekans (n)	1	1	1	1	1	3	3	2	1	1	2	0	17
Yüzde (%)	5,88	5,88	5,88	5,88	5,88	17,64	17,64	11,76	5,88	5,88	11,76	0	%100



Şekil 1. Yapılan çalışmalarının yıllara göre dağılımı

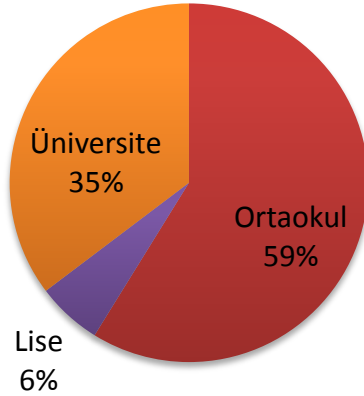
Tablo 1 ve Şekil 1 incelendiğinde, bu konu üzerinde yapılan kavram yanlışları çalışmalarının yıllara göre dağılımında en çok 2013-2014 yılları arasında çalışma yapıldığı görülmektedir. Ayrıca 2019 yılına kadar her yıl en az 1 çalışmanın yapıldığı tespit edilmiştir. 2020 yılında ise Maddenin Tanecikli Yapısı konusundaki kavram yanlışları üzerine hiç çalışma yapılmadığı görülmektedir.

Maddenin Tanecikli Yapısı konusunda kavram yanlışları çalışmalarının örnekleme göre dağılımı

Tablo 2.

Yapılan çalışmaların örnekleme göre dağılımı

Örneklem	Ortaokul Öğrencileri	Lise Öğrencileri	Üniversite Öğrencileri	Toplam
Frekans (n)	10	1	6	17
Yüzde (%)	58,8	5,88	35,28	%100



Şekil 2. Yapılan çalışmaların örnekleme göre dağılımı

Tablo 2 ve Şekil 2 incelendiğinde, bu konu üzerine yapılan çalışmaların örnekleme göre dağılımının çoğunlukla ortaokul öğrenci grubuna yönelik olduğu görülmektedir. Ortaokul öğrenci grubundan sonra üniversite öğrencileri diğer örneklem oranını oluşturmaktadır. Çalışmalardaki örneklem dağılımı incelendiğinde anaokulu öğrencileri veya ilkökullü öğrencileri üzerine yapılan herhangi bir çalışma tespit edilmemiştir. Buan ek olarak görev yapmakta olan öğretmenler veya akademisyenler üzerine herhangi bir çalışma tespit edilmemiştir.

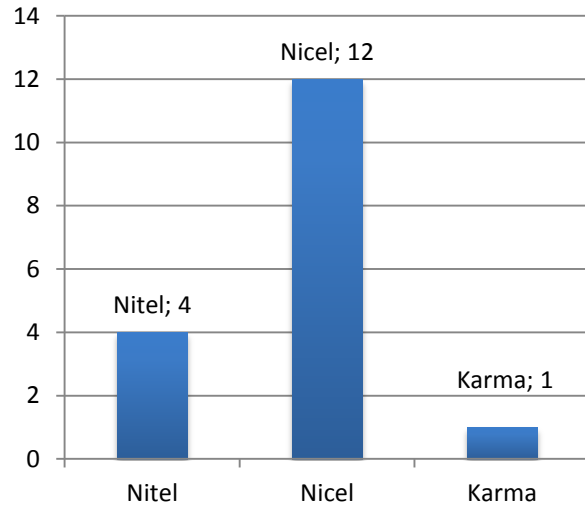
Çalışmalarda seçilen örneklem türünün dağılımına bakıldığında ise Ortaokul öğrencileri ile yapılan çalışmalarda genellikle 6 ve 7. sınıf seviyesindeki öğrencilerin tercih edildiği araştırma sonucunda tespit edilmiştir. 5 ve 8. sınıf öğrencileri üzerinde araştırma yürüten çalışma sayısı ise azdır. Lise düzeyine gelindiğinde bir çalışmada sadece 12. sınıf düzeyi örneklem olarak tercih edilirken bir çalışmada ortaokul ve lise öğrenci grubunun örneklem içerisinde bir bütün olarak tercih edildiği tespit edilmiştir. Üniversite öğrencilerini örneklem olarak seçen araştırmalara gelindiğinde ise tüm sınıf düzeyleri ile çalışıldığı çalışma sonucunda tespit edilmiştir.

Maddenin Tanecikli Yapısı konusunda kavram yanlışları çalışmalarının yöntemlerine göre dağılımı

Tablo 3.

Yapılan çalışmaların yöntemine göre dağılımı

Yöntem	Nitel	Nicel	Karma	Toplam
Frekans (n)	4	12	1	17
Yüzde (%)	23,52	70,56	5,88	%100



Şekil 3. Yapılan çalışmaların yöneme göre dağılımı

Tablo 3 ve Şekil 3 incelendiğinde, bu konu hakkında yapılan çalışmaların yöneme göre dağılımında en çok nicel araştırma yönteminin tercih edildiği tespit edilmiştir. Nicel araştırma yönteminden sonra en çok kullanılan yöntem nitel araştırma yöntemidir. En az kullanılan araştırma yöntemi ise karma yöntem olarak tespit edilmiştir.

Maddenin Tanecikli Yapısı konusunda kavram yanlışları çalışmalarının veri toplama araçlarına göre dağılımı

Tablo 4.

Yapılan çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı

Veri Toplama Araçları	Frekans (n)
Bilimsel Başarı Testi	1
Mülakat	2
Maddenin Tanecikli Yapısı Testi	3
Maddenin Tanecikli Yapısı Kavrama Testi	3
Maddenin Parçacıklı Yapısı Kavrama Testi	1
İki Kısımdan Oluşan Test	1
Tanılayıcı Soru	1
Biçimlendirici Yoklama Soruları	2
Açık Uçlu Test	2
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	1
Kimya Kavram Testi	1
Maddenin Tanecikli Yapısı Başarı Testi	1

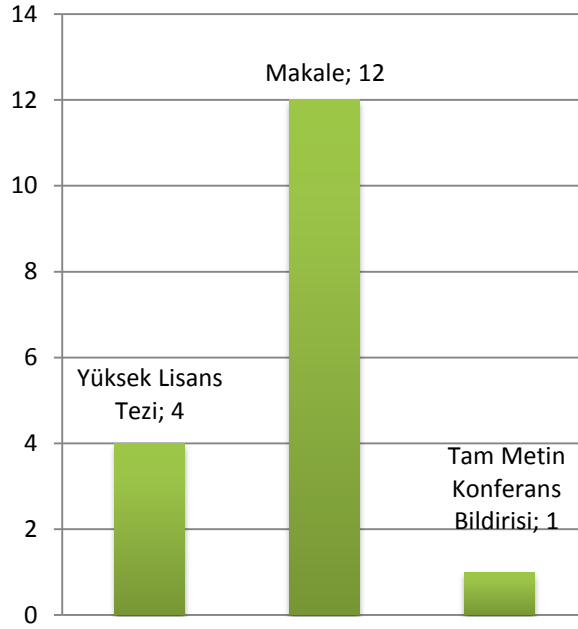
Tablo 4 incelendiğinde, incelenen çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımının önemli bir kısmını testler oluşturmaktadır. Çalışmalarda yer alan testler içerisinde en fazla tercih edilen Kavrama Testleri olarak tespit edilmiştir. Yapılan çalışmaların içerisinde veri toplama araçları olarak çoğunlukla testlerin kullanıldığı tespit edilse de genel olarak bakıldığında başarı testleri, kavrama testleri, görüşme, mülakat, yoklama soruları gibi çok çeşitli veri toplama araçlarının kullanıldığı tespit edilmiştir.

Maddenin Tanecikli Yapısı konusunda kavram yanlışları çalışmalarının yayın türüne göre dağılımı

Tablo 5.

Yapılan çalışmaların yayın türüne göre dağılımı

Araştırma Türü	Makale	Yüksek Lisans Tezi	Konferans Bildirisi	Toplam
Frekans (n)	12	4	1	17
Yüzde (%)	70,56	23,52	5,88	%100



Şekil 5. Yapılan çalışmaların yayın türüne göre dağılımı

Tablo 5 ve Şekil 4 incelendiğinde, bu alanda yapılan çalışmaların yayın türüne göre dağılımının büyük bir kısmını makale oluşturmakta iken diğer kullanılan yayın türü ise yüksek lisans tezidir. En az kullanılan tam metin konferans bildirisi olmuştur. Maddenin Tanecikli Yapısı konusundaki kavram yanlışları üzerine hiç doktora çalışmasının yapılmadığı görülmektedir. Buna ek olarak alanyazın tarandığında ulusal projelerde de bu konu üzerinde yapılmış çalışma bulunmamaktadır.

Maddenin Tanecikli Yapısı konusunda yapılan kavram yanlışları çalışmalarının içeriklerine göre dağılımı

Tablo 6.

Yapılan çalışmaların içeriğe göre dağılımı

İçerik	Frekans (n)	Yüzde (%)
Kavram Yanılgısı Giderme Çalışması	4	23,52
Kavram Yanılgısı Belirleme Çalışması	11	64,68
Kavram Yanılgısı Testi Geliştirme Çalışması	2	11,76

Tablo 6 incelendiğinde, incelenen çalışmaların içeriğe göre dağılımda en fazla kavram yanlışlarını belirleme çalışmaları yer almaktadır. Daha sonra kavram yanlışlarını giderme çalışması yer alırken en düşük oran kavram yanlışları testi geliştirme çalışmaları yer almaktadır. Giderme amaçlı yapılan çalışmalarda kullanılan yöntemler; argümantasyon, bilgisayar destekli öğretim, zenginleştirilmiş öğretim materyali ve modele dayalı öğretim yöntemidir. Kavram yanlışlarını giderme amaçlı yapılan tüm çalışmalarda tercih edilen yöntemler sonucunda bireylerdeki başarıyı olumlu yönde etkilediği ve var olan bazı kavram yanlışlarının giderildiği sonucu elde edilmiştir.

Maddenin Tanecikli Yapısı konusunda yapılan kavram yanlışları çalışmalarının bulgularına göre dağılımları

Tablo 7.

Yapılan çalışmaların bulgulara göre dağılımı

Araştırma Kodu	Bulgular
A1	47 adet 6. sınıf öğrencisi ile yürütülen çalışmada kavram yanlışlarını giderme amaçlı kullanılan bilgisayar destekli öğretim metodunun öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerde oluşan kavram yanlışları incelendiğinde, hem mikroskobik hemde makroskobik boyutta kavram yanlışlarının olduğu tespit edilmiştir. “Hava ısıtılınca hava tanecikleri büyür.”ve “Tanecikler arasında boşluk en az gazlardadır.” şeklinde örnek kavram yanlışları mevcuttur.
A2	20 adet 4. sınıf düzeyinde okumakta olan sınıf öğretmenleri ile yapılan araştırma sonucunda maddenin tanecikli yapısı konusu içerisinde yer alan kavramları tanımlamakta zorlandıkları ve çeşitli yanlışları olduğu görülmüştür. Özellikle mikroskobik boyutta, kimyasal değişme, kaynama ve buharlaşma konularında ciddi kavram yanlışları tespit edilmiştir.
A3	105 adet 1. Sınıf fen bilgisi öğretmen adayları ile yürütülen çalışmada öğrencilerin maddenin üç halinin hareketleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Tespit edilen bazı kavram yanlışları “katılar sert olduklarından moleküller arasındaki uzaklık en az olur”, “katılar, dönme ve öteleme yapamadığı için hareket edemez” şeklindedir. Çalışmada deneysel işlem olarak deneyler yapılmasına rağmen kavram yanlışlarının giderilemediği görülmüştür.
A4	31 adet 6. sınıf öğrencisinin bu konuda ciddi kavram yanlışlarına sahip olduğu görülmüştür. Öğrenciler maddelerin küçük parçalara ayrıldığı zaman madde özelliğini kaybettiği yanlışlığı mevcuttur. Ayrıca öğrencilerden bu konuda öğrendikleri hakkında çizim yapmaları istendiğinde en çok sıvı halin yanlış gösterildiği araştırmacılar tarafından tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak element, bileşik ve karışımlar kavramlarını birbirlerine karıştırdıkları tespit edilmiştir.

A5	411 adet 4, 5, ve 7. sınıf öğrencileri ile yürütülen çalışmada bireylerin kavram yanlışlarına sahip olduğu, birçoğunun maddenin mikroskobik ve makroskobik özellikleri tam anlamadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin taneciklerin düzenlenişi, hızları ve tanecikler arası boşluklar; katı, sıvı ve gaz taneciklerinin hareketi ve hal değişimi olayları esnasında taneciklerin hareketlerini tam bilmedikleri ve yanlışlara sahip oldukları belirlenmiştir.
A6	178 adet 6, 7, 8, 9, 10 ve 11. sınıf öğrencileri ile yürütülen çalışmada, maddenin tanecikli yapısıyla ilgili kavramsal öğrenmeyi değerlendirmek ve olası kavram yanlışlarını açığa çıkarmak için kullanılacak iki aşamalı tanılayıcı soruları hazırlanmıştır. Pilot uygulama sonucunda öğrencilerin konulara çok farklı yaklaştıkları ve soruları yanlış anladıkları belirlenmiştir. Geliştirilen testin kavram yanlışlarının tespiti için kullanılacak nitelikte olduğu belirlenmiştir.
A7	95 adet 7. sınıf öğrenci ile yürütülen çalışma kapsamında öğrencilerin çoğunun sorulara doğru cevap veremedikleri ve doğru açıklayamadıkları görülmüştür. Öğrencilerden çizim yapmaları istenilen sorularda ciddi yanlışlar ortaya çıkmıştır. “Katılar bölünmesin diye boşlukları yoktur.”, “Şeker suda erimez, çözünür; eriseydi karışım olurlardır.” ve “Gazın molekülleri elementtir.” şeklinde kavram yanlışları mevcuttur.
A8	163 adet 6, 7 ve 8. sınıf seviyesindeki bireyler ile yürütülen çalışmada tanecik hızlarını, enerjilerini, tanecikler arası boşlukları ve taneciklerin birbirine temasını zihinlerinde maddenin en hareketli halinden (gaz) en durağan haline (katı) doğru sıraladıkları görülmektedir. Ayrıca literatürde bulunmayan 8 farklı kavram yanlışları saptanmıştır. Bunlardan bazıları; “Katıdan gaza doğru gidildikçe taneciklerin hızları, enerjileri ve hareketleri azalmaktadır.”, “Katı taneciklerinin hiç enerjisi olmadığı için titreşim yapmamaktadır.”, “Tanecikleri bir arada tutan kuvvet havadır.” şeklindedir.
A9	260 adet fen bilgisi öğretmenliği bölümünde okumakta olan bireyler ile yürütülen çalışmanın sonucunda, maddenin tanecikli yapısı konusunda hatalı öğrenilmiş kavramlara sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu yapılardan bazıları atomların canlılık özelliği, taneciklerin görülebilirliği, taneciklerin boyutu, taneciklerin fiziksel hali, çözünme olayı, taneciklerin ağırlığı, taneciklerin hareketi şeklinde belirlenmiştir. Bunlara ek olarak makroskobik boyutta yeterli bilgiye sahipken mikroskobik boyutta kavram yanlışları olduğu tespit edilmiştir.
A10	816 adet 6. sınıf öğrencisi ile yapılan araştırma sonucunda, alanyazında var olan kavram yanlışları tespit edilmiştir. Oluşan bu yanlışların büyük bir kısmını maddenin fiziksel özellikleri hakkında olduğu görülmüştür. Öğrenciler, “maddenin renkli olmasıyla atomlarının da o renkte olacağı”, “bir madde donduğunda atomlarının da donacağı veya ısıtıldığında atomlarının da genleşeceğini” düşünmektedirler.
A11	Çalışmada öğrencilerde alanyazında var olan kavram yanlışları tespit edilmiştir. Kavram yanlışlarının bağlamlara ve kültürlere göre değişiklik göstermediğini, ayrıca yaşa göre değişmediğini ve tüm bireylerde ortak olduğunu destekler nitelikte olduğu bulunmuştur.
A12	465 adet 12. sınıf öğrencisi ile yürütülen çalışmada bireylerin kavram yanlışlarına sahip olduğu ve çalışma kapsamında gidermek amacıyla kullanılan argümantasyon odaklı öğretim yönteminin olumlu sonuçlar verdiği ve kavram yanlışlarının düzeltilmesinde olumlu bir artış olduğu tespit edilmiştir.
A13	190 adet 2. sınıf fen bilgisi öğretmenliği bölümü öğrencileri ile yapılan çalışmada sorulara maddenin tanecikli yapısını dikkate alarak yaptıkları açıklamaların oldukça düşük oranlarda olduğu görülmektedir. Maddenin tanecikli yapısıyla ilgili öğrencilerin anlama seviyelerinin istenen seviyede olmadığı ve kavram yanlışlarına sahip olduğu belirtilmektedir. Suyun iyi bir çözücü olması nedeniyle mürekkebi çözdüğü şeklinde bir yanlışlığa sahiptirler. Bazı öğrenciler ise difüzyon ve osmoz olayını karıştırmışlardır. Ayrıca öğrenciler açıklamalarına maddenin tanecikli yapıda olduğu şeklinde soruda da verilen fikir ile başlamakla birlikte, taneciklerin güneş ışığı ile yok olacakları şeklinde bir yanlışlığa sahiptir.

A14	48 adet 1. sınıf fen bilgisi öğretmeni ile yürütülen araştırmada öğrencilere tasarlanan iki farklı deney sonucunda, öğrencilerin ilk durumdaki kavram yanlışlarının uygulama sonunda azaldığı fakat tamamen ortadan kalkmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin maddenin tanecikli yapısı konusunda özellikle mikroskobik boyutta kavram yanlışları olduğu tespit edilmiştir.
A15	278 adet 4-8. sınıf seviyelerindeki öğrenciler ile yapılan araştırma sonuçları maddenin dış yapısında meydana gelen makroskobik değişimlerin, maddeyi oluşturan atom ve molekülleri yani mikroskobik yapıyı da değiştireceği şeklindeki kavram yanlışısına sahip olduklarını göstermiştir. Yanlışları gidermek adına modele dayalı aktivitelerle işlenen derslerden sonra, öğrencilerin bazı kavram yanlışlarının giderildiği bulunmuştur.
A16	32 adet pilot uygulama ve 29 adet asıl uygulama için 7. sınıf öğrencileri ile yapılan çalışma sonucunda elde edilen veriler zenginleştirilmiş öğretim materyallerinin öğrenci başarısı üzerinde olumlu anlamda bir etki yarattığı ve bazı kavram yanlışlarının giderildiği sonucu ortaya çıkmıştır.
A17	57 adet 3. sınıf fen bilgisi öğrencileri ile yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara göre konu ile ilgili bildiklerini çizmeleri istendiğinde bunu yapamadıkları bunun sebebinin ise var olan kavram yanlışlarından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Tespit edilen bazı yanlışlar ise, “hal değişimi sırasında taneciklerin yapısının değiştiği” ve bu tarz yanlışlar sonucunda kimyasal bir tepkime sırasında, tepkime sürecinde yer alan maddeleri tanecik boyutunda gösteremedikleri belirlenmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde, yapılan çalışmaların bulgulara göre incelenmesinde genel olarak öğrencilerde kavram yanlışları tespit edilmiştir. Tespit edilen kavram yanlışları birbirlerine benzer olarak bulunmuştur. Kavram yanlışlarını giderme amaçlı kullanılan yöntemlerin ise olumlu yönde bir etki yaptığı görülmektedir.

Yapılan tüm çalışmalardan elde edilen bulgulara göre bireylerin Maddenin Tanecikli Yapısı konusu ile ilgili kavram yanlışlarının olduğu tespit edilmiştir. Maddenin katı-sıvı-gaz hali için kütle, hacim, sıkışabilme özelliği, bulunduğu kabın şeklini alma gibi makroskobik özellikler ile ilgili öğrencilerin kavram yanlışları olduğu görülmektedir. Taneciklerin hareketi, hızları, tanecikler arası uzaklık gibi mikroskobik boyutta da kavram yanlışları olduğu tespit edilmiştir. Fakat bireylerin mikroskobik boyutta daha fazla kavram yanlışlarına sahip olduğu yapılan çalışmalar sonucunda tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalardaki bulgular detaylı olarak incelendiğinde ortak tespit edilen kavram yanlışları mevcuttur. Örneğin öğrencilerin maddenin tanecikli yapısı konusunda özellikle maddenin küçük parçalara ayrıldıkça madde olma özelliğini kaybedeceği yanlışlığı dikkat çekmiştir. Araştırma sonuçları öğrencilerin maddenin dış yapısında meydana gelen makroskopik değişimlerin, maddeyi oluşturan atom ve molekülleri yani mikroskopik yapıyı da değiştireceği şeklindeki kavram yanlışısına sahip olduklarını göstermiştir. Öğrencilerin kavram yanlışlarının bir kısmını maddenin fiziksel hali ile atomun fiziksel halinin aynı şekilde değişeceği düşüncesi oluşturmaktadır. Öğrenciler, bir maddenin renkli olmasıyla atomlarının da o renkte olacağı, bir madde donduğunda atomlarının da donacağı veya ısıtıldığında atomlarının da genleşeceğini düşünmektedirler. Buna ek olarak öğrencilerden maddenin halleri hakkındaki fikirlerini çizim ile anlatmaları istendiğinde çizime dökemedikleri ve çeşitli kavram yanlışlarının olduğu tespit edilmiştir. Özellikle öğrencilerden katı-sıvı-gaz maddeleri çizimle göstermeleri istendiğinde en çok sıvı halin yanlış gösterildiği dikkat çekmiştir. Öğrenciler sıvı tanecikler arasındaki mesafeleri zihinlerinde canlandırmakta ve bunu çizimle ifade etmekte zorlanmışlardır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Maddenin Tanecikli Yapısı konusu hakkında kavram yanlışlarının belirlenmesi amaçlı gerçekleştirilen doküman incelemesi çalışması ile ileride yapılacak olan araştırmalara yol göstermesi amaçlanmaktadır. Belirlenen bu amaç doğrultusunda 2002-2020 yılları arasında yapılan 17 çalışma incelenmiştir. Literatür incelendiğinde bu alanda yapılan çalışmaların sayısının oldukça az olduğu dikkat çekmektedir. Kapıcı ve Akçay (2016), yapmış oldukları çalışmalarında 2010-2015 yılları arasında Türkiye’de okumakta olan ortaokul ve lise öğrencileri örneklemi ile çalışan ve maddenin tanecikli yapısı konusundaki kavram yanlışları üzerine yapılmış 21 çalışmayı incelemişlerdir. Çalışmadan elde edilen bulgular sonucunda, maddenin tanecikli yapısı ile ilgili kavram yanlışlarının teşhisine yönelik yapılan çalışmalarda veri toplamak için en sık kullanılan araçların açık uçlu anket veya görüşme formları olduğunu daha sonra testlerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Çalışmaların katılımcıları genellikle ortaokul öğrencilerindedir. Son olarak, öğrenciler arasında kavram yanlışlarının yaygın olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular bu çalışmadan elde edilen bulgular ile benzerlik göstermektedir.

Çalışma sonucunda incelemeye alınan 17 çalışmanın yıllara göre dağılımı incelendiğinde, yıllar geçtikçe artma eğiliminde olduğu gözükse de yine de bu alanda yapılan çalışmaların sayısı oldukça azdır. 2019 yılına kadar her yıl en az 1 çalışma yapılmasına rağmen bu konunun Fen Eğitiminin merkezinde yer aldığı düşünüldüğünde bu sayılar oldukça azdır. 2013-2014 yıllarında ise en çok çalışmalar yapıldığı yıllar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun bir sebebi bu yıllar içerisinde öğretim programının yenilenmesi ve bu alana ilgi duyulmasından kaynaklı olabilir. Fakat 2020 yılına gelindiğinde hiç çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Bunun bir sebebi ise Covid-19 pandemisi sonucu uzaktan eğitime geçilmesi ve farklı alanlarda çalışmalara olan ihtiyaçtan kaynaklı olabilmektedir.

İncelenen çalışmaların örnekleme göre dağılımı detaylı olarak ele alındığında çoğunlukla ortaokul öğrenci grubuna yönelik olduğu görülmektedir. Örneklem açısından incelendiğinde lise düzeyinde yapılan çalışmaların oldukça az olduğu görülmektedir. Ayrıca üniversite düzeyinde yapılan çalışmalara bakıldığında sadece Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği bölümleri üzerinde araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Kimya öğretmenliği gibi diğer öğretmenlik bölümlerinde çalışma bulunmamaktadır. Bu alanda araştırma yapmak isteyenler farklı bölümlerde okumakta olan öğretmen adayları ile çalışma yürütebilirler. Elde edilen diğer bir bulgu ise görev yapmakta olan öğretmenler veya akademisyenler üzerinde çalışmaların bulunmamasıdır. Bu örneklem gruplarında da bu konu hakkında kavram yanlışlarının olabileceği ihtimali bulunmaktadır. Ve bu gruplar içerisinde yer alan bireylerde kavram yanlışları mevcut ise derse girmiş olduğu tüm öğrencilerine bu yanlışlarını aktarabilir ve öğrenmenin önünde çok büyük engeller oluşturulabilir. Bu sebeple bu gruplar üzerinde mutlaka çalışılmalı ve olası durumlar tespit edilmelidir.

Yapılan çalışmaların yöntemlere göre dağılımında en çok nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel ve karma yöntem araştırmaları oldukça az kullanılmıştır. Özellikle karma yöntem ile yapılan çalışma sayıları artırılabilir böylece bu konu hakkındaki kavram yanlışları daha derinlemesine ortaya konulabilir. Ayrıca bu alanda daha farklı araştırma modelleri kullanılabilir. Böylece öğrencilerde oluşan kavram yanlışları derinlemesine ortaya konulmuş olur. Farklı yöntemlerin kullanılması ile birlikte bireylerde var olan daha derin kavram yanlışları ortaya çıkarılabilir ve bu yanlışların boyutları tespit edilebilir. Veya nicel yöntemler sonucu tespit edilemeyen bu yanlışlar nitel ve karma yöntemler ile açığa çıkarılabilir. İncelenen 17 çalışmanın veri toplama araçlarına göre dağılımında önemli bir kısmını yanlışları belirleme amacıyla kullanılan testler oluşturmaktadır. Çeşitli veri toplama araçlarının kullanıldığı görülmektedir. Çalışmalar detaylı incelendiğinde her araştırmacı genelde kendi bir test oluşturarak verilerini toplamaktadır. Kullanılan yöntem ile bağlantılı veri toplama araçları kullanıldığı görülmektedir.

Yapılan çalışmaların yayın türüne göre dağılımının büyük bir kısmını makale oluşturmaktadır. Yüksek lisans boyutunda çalışmalar yer almasına rağmen doktora boyutunda hiç çalışma yer almamaktadır. Ayrıca bildiri sayıları da yine bu alanda oldukça azdır. Bu bakımdan farklı alanlarda daha derinlemesine incelemeler yapılabilir. Ayrıca lisansüstü öğrencileri bu konuyu daha detaylı veya farklı açılardan bakarak daha derinlemesine bilgiler ile alanyazına katkıda bulunabilir.

Araştırmada derinlemesine ele alınan 17 çalışmanın içeriğe göre dağılımda en fazla kavram yanlışlarını belirleme çalışmaları yer almaktadır. Araştırmacılar kendi çalışmalarında kullandıkları testleri kendileri hazırlamaktadır fakat bu durum test geliştirme boyutuna çıkmamaktadır. Ayrıca kavram yanlışlarını giderme amaçlı yapılan 4 çalışmanın hepsinde öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerinde olumlu anlamda gelişmeler gözlemlenirken, bazı kavram yanlışlarının da giderildiği tespit edilmiştir.

İncelenen çalışmaların bulguları incelendiğinde yapılan tüm çalışmalarda öğrencilerde kavram yanlışlığı olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde hangi kavram yanlışlarının olduğu hakkında çok detaylı bir açıklama bulunmamaktadır. Bunların dışında çalışmalar arasında bulunan kavram yanlışları genelde birbirlerinin benzeri niteliğindedir. Öğrencilerin mikroskobik ve makroskobik özellikler boyutlarında yanlışların olduğu belirlenmiştir. Kavram yanlışlarını gidermek amaçlı kullanılan yöntemlerin ise çoğunlukla olumlu anlamda bir katkı sağladığı görülmüştür.

İncelenen 17 çalışma sonucunda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Maddenin Tanecikli Yapısı konusunda bireylerin kavram yanlışlarının tespit edildiği çalışmaların yanında kavram yanlışlarının giderilmesi amacıyla çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmalar içerisinde farklı yöntem ve teknikler denenerek bireyler üzerindeki etkileri araştırılabilir.

Yapılan çalışmalarda genellikle ortaokul öğrencileri ile çalışıldığı görülmüştür. Fakat görev yapmakta olan öğretmenlerin bu konudaki kavram yanlışları ile ilgili bir çalışma ortaya konmamıştır. Bu sebeple öğretmenlerin Maddenin Tanecikli Yapısı konusundaki olası kavram yanlışları ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

Çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemi çoğunlukla nicel araştırma yöntemleri ile ele alınmıştır. Bireylerdeki Maddenin Tanecikli Yapısı konusundaki olası kavram yanlışları ile ilgili derinlemesine bir çalışma yapılması amacıyla nitel veya karma araştırma yöntemleri kullanılabilir.

Kavram yanlışlarını belirlemek kadar bireylerde var olan olası kavram yanlışlarını gidermek ve kavram yanlışlarını belirlemek amacıyla oluşturulan testlerde oldukça önemlidir. Bu sebeple bu alanda çalışmak isteyen araştırmacılara bu alanlarda farklı veri toplama araçları geliştirmesi ve geliştirilen bu araçların kullanarak bireylerdeki kavram yanlışlarını incelemeleri önerilmektedir.

Kaynakça

- Aydoğan, Ő. ve Köksal, E. A. (2017). İlköğretim fen eğitiminde kavram yanılığları konusunda yapılan çalışmaların içerik analizi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(2) , 232-260. DOI: 10.17244/eku.310220
- Aymen Peker, E. ve Taş, E. (2020). 5. Sınıf ğrencilerinin ‘‘Canlılar Dünyasını Gezelim ve Tanıyalım’’ nitesi ile ilgili Kavram Yanılığları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 643-670. DOI: 10.33711/yyuefd.710025
- Bacanak, A., Küçük, M. ve epni, S. (2004). İlköğretim ğrencilerinin fotosentez ve solunum konularındaki kavram yanılığlarının belirlenmesi: Trabzon rneklemi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 67-80.
- Buluş Kırıkkaya, E. ve Güllü, D. (2008). Fifth-grade students’ misconceptions about heat – temperature, and evaporation– boiling. *Elementary Education Online*, 7 (1), 15-27.
- Carey, S., Evans, R., Honda, M., Jay, E. ve Unger, C. (1989). ‘An experiment is when you try it and see if it works: a study of grade 7 students’ understanding of the construction of scientific knowledge. *International Journal of Science Education*, 11(5), 514-529.
- Coştu, B., Ayas, A. ve nal, S . (2007). Kavram yanılığları ve olası nedenleri: kaynama kavramı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1) , 123-136.
- epni, S. (2010). Araştırma ve Proje alışmalarına Giriş. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Demirci, N. ve Efe, S. (2007). İlköğretim ğrencilerinin ses konusundaki kavram yanılığlarının belirlenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi(EFMED)*, 1 (1), 23-56.
- Dündar, H. (2007). *Kavram analizi stratejisinin öğrencilerin kavram öğrenme başarısı ve hayat bilgisi dersine ilişkin tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kapici, H. . ve Akcay, H. (2016). Particulate nature of matter misconceptions held by middle and high school students in Turkey. *European Journal of Education Studies*, 2(8), 43-58.
- Kkaydın, M. A. (2020). Fen Eğitiminde Kavram ğretimi Konulu Araştırmaların Sistematik Derleme Yöntemiyle İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 21(2), 36-56.
- Laçın Şimşek, C. (2019). Kavram, Kavram Yanılığları, Tespiti ve Giderilmesi. *Fen ğretiminde Kavram Yanılığları Tespiti ve Giderilmesi* (s. 1-21). içinde Ankara: Pegem Akademi.
- MEB. (2018). *Fen bilimleri dersi ğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 Ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Nakhleh, M. B. (1992). Why some students don’t learn chemistry. *Journal of Chemical Education*, 69(3), 191-196.
- nal, H. ve Aydın, O. (2018). İlkokul matematik dersinde kavram yanılığları ve hata örneklere. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 1-9.
- şahin, F. (2002). Kavram haritalarının değerlendirme aracı olarak kullanılması ile ilgili bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(11), 17-32.
- TDK. (2019). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. Mayıs 06, 2020 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı.
- Tural, A. (2011). *Sosyal bilgilerde yapılandırmacı yaklaşımla kavram öğretimine yönelik model geliştirme*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ülgen, G., (2004). Kavram Geliştirme. Kuram ve Uygulamalar (4.baskı). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Yağbasan, R. ve Glek, . (2003). Fen ğretiminde kavram yanılığlarının karakteristiklerinin tanımlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 102–120.
- Yen, C-F., Yao, T-W. ve Mintzes, J-J. (2007). Taiwanese students’ alternative conceptions of animal biodiversity. *International Journal of science education*. 29 (4), 535–553. DOI: 10.1080/09500690601073418.
- Yenilmez, K. ve Yaşa, E. (2008). İlköğretim ğrencilerinin geometrideki kavram yanılığları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 461-483.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.


EK 1. İncelenen Çalışmaların Bilgileri


- A1. Gökulu, A. (2013). Bilgisayar destekli öğretimin etkisinin incelenmesi ve maddenin tanecikli yapısı konusu ile ilgili öğrencilerin kavram yanılgılarının tespiti. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 571-585.
- A2. Demircioğlu, H., Demircioğlu, G. ve Ayas, A. (2004). Sınıf öğretmen adaylarının bazı kimya kavramlarını anlama düzeylerinin klinik mülakatlarla tespiti. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 53-66.
- A3. Çavdar, O., Okumuş, S. ve Doymuş, K. (2016). Fen eğitimi öğrencilerinin maddenin tanecikli yapısıyla ilgili anlamalarının belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 69-93.
- A4. Meşeci, B., Tekin, S. ve Karamustafaoğlu, S. (2013). Maddenin tanecikli yapısıyla ilgili kavram yanılgılarının tespiti. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi(DÜSBED)*, 5(9), 20-40.
- A5. Kenan, O., Özmen, H. ve Güney, K. K. (2007). *İlköğretim farklı seviyelerindeki öğrencilerin madde ve tanecikli yapı ile ilgili fikirleri*. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Tokat.
- A6. Özalp, D. ve Kahveci, A. (2011). Maddenin tanecikli yapısı ile ilgili iki aşamalı tanılayıcı soruların ontoloji temelinde geliştirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 41 (191) , 135-156.
- A7. Akman, S. ve Özdilek, Z. (2018). Maddenin tanecikli yapısı konusunda öğrencilerin kavramsal anlamalarının biçimlendirici yoklama soruları ile değerlendirilmesi. *Academy Journal of Education Sciences*, 2(2), 106-119.
- A8. Çökelez, A. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin tanecik kavramı hakkındaki görüşleri: Bilgi Dönüşümü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 67-75.
- A9. Saydam, Ö. E. (2013). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının maddenin tanecikli yapısı konusu ile ilgili kavram yanılgıları*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- A10. Kılıç, A. (2017). *Ortaokul 6. Sınıf öğrencilerinin "maddenin tanecikli yapısı" ile ilgili kavram yanılgıları*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- A11. Yakmacı-Güzel, B. (2016). 12. Sınıf Öğrencilerinin Bazı Temalardaki Kimya Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi ve Bu Bulguların Etkili Kullanımına Dair Öneriler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 31 (2) , 5-26.
- A12. Akman, S. (2019). *Argümantasyon yönteminin öğrencilerin maddenin tanecikli yapısı konusunda kavramsal değişimlerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- A13. Özmen, H., Ayas, A. ve Coştu, B. (2002). Fen bilgisi öğretmen adaylarının maddenin tanecikli yapısı hakkındaki anlama seviyelerinin ve yanılgılarının belirlenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 2(2), 507-529.
- A14. Okumuş, S. , Öztürk, B. , Doymuş, K. ve Alyar, M. (2014). Maddenin tanecikli yapısının mikro ve makro boyutta anlaşılmasının sağlanması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4 (1) , 349-368.
- A15. Ergün, A. ve Sarıkaya, M. (2014). Maddenin parçacıklı yapısı ile ilgili kavram yanılgılarının giderilmesinde modele dayalı aktivitelerin etkisi. *Education Sciences*, 9 (3) , 248-275.
- A16. Öksüz, M. (2019). *"Maddenin Tanecikli Yapısı" ünitesine yönelik zenginleştirilmiş öğretim materyalinin etkililiğinin tespiti*. Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- A17. Okumuş, S. , Öztürk, B. , Çavdar, O. , Karadeniz, Y. ve Doymuş, K. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fiziksel ve kimyasal olaylarda maddenin tanecikli yapısı ile ilgili anlamalarının belirlenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (1) , 64-78.



Öğretmen Görüşlerine Göre Covid- 19 Salgınının Türkçe Eğitiminde Temel Dil Becerilerini Edinim Sürecine Etkisi¹

The Effect of the Covid-19 Pandemic on the Acquisition of Basic Language Skills in Turkish Education According the Teachers' Views

Fatma SUSAR KIRMIZI , Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi, fsusar@pau.edu.tr

İbrahim Halil YURDAKAL , Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, iyurdakal@pau.edu.tr

Susar Kırmızı, F. ve Yurdakal, İ. H. (2021). Öğretmen Görüşlerine Göre Covid- 19 Salgınının Türkçe Eğitiminde Temel Dil Becerilerini Edinim Sürecine Etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 593-610.

Geliş tarihi:02.07.2021

Kabul tarihi:21.10.2021

Yayımlanma tarihi: 28.12.2021

Öz. Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerin COVID-19 salgını sürecinde uzaktan öğretim çalışmalarına ilişkin olarak görüşlerini tespit etmektir. Çalışma öğretmen görüşlerini tespit etmeye yönelik olduğundan araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum araştırması (case study) tercih edilmiştir. Durum çalışması desenlerinden "bütüncül tek durum deseni" uygun görülmüştür. Araştırma 2020-2021 güz döneminde Denizli il merkezinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı, resmi ilkokullarda görev yapan 2., 3. ve 4. sınıf öğretmenlerinden (n=32) elde edilmiştir. Salgın sürecinde öğretmenlere ulaşmanın, yüz yüze görüşme yapmanın zorlukları göz önüne alınarak örneklemin seçiminde "kolay ulaşılabilir örneklem" tercih edilmiştir. Araştırma verilerinin elde edilmesinde araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Oluşturulan form internet ortamında öğretmenlere sunulmuş ve formlar gönüllülük esası ile doldurmuştur. Veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Her iki araştırmacı öğretmen görüşlerini büyük bir duyarlılıkla okumuş ve araştırma kodlarını tespit etmiştir. İlişkili kodlar bir araya getirilmiş ve temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlara yönelik görüşler tablolar halinde sunulmuştur. Her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı tespit edilen kodların tutarlılığını belirlemek için görüş birliği yüzdesi hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalarda görüş birliğinin tüm sorular için %81'in üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre salgın sürecinde uzaktan öğretim verimli olmamıştır: Birinci sınıflara uzaktan öğretimin uygulanması okuma yazma öğretimi sürecini olumsuz etkilemiştir. Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin dinleme becerisi gelişmiştir. Çevrimiçi ortam konuşma becerisinin geliştirilmesinde zorluklar yaşanmasına neden olmuştur. Okuma becerisi ailelerin kontrolünde olduğu için olumsuz etkilenmiştir. Uzaktan öğretim derslerinde öğrencilerin yazma çalışmalarını kontrol etmek pek mümkün olmamıştır.

Anahtar Kelimeler: COVID-19 salgını, Uzaktan öğretim, Türkçe'nin beceri alanları, İlkokul.

Abstract. The aim of this research is to determine the opinions of classroom teachers regarding distance education studies during the COVID-19 epidemic. Since the study was aimed at determining the views of teachers, case study, one of the qualitative research methods case study was preferred in the study. Among the case study designs, the "holistic single case design" was deemed appropriate. The research was carried out in the city center of Denizli in the fall semester of 2020-2021. Research data were obtained from 2nd, 3rd and 4th grade teachers (n=32) working in official primary schools affiliated to the Ministry of National Education. Considering the difficulties of reaching teachers and making face-to-face interviews during the epidemic process, "easily accessible sample" was preferred in the selection of the sample. Personal information form and

¹ Bu araştırma 5. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

open-ended question form developed by the researchers were used to obtain the research data. The created form was presented to the teachers on the internet and the form was filled in on a voluntary basis. The data were subjected to content analysis. Both researchers read the teachers' opinions with great sensitivity and determined the research codes. Related codes were brought together and themes were created. Opinions about the generated codes are presented in tables. Consensus percentage was calculated to determine the consistency of the codes determined separately by both researchers. In the calculations, it was determined that the consensus was over 80% for all questions. According to the opinions of the teachers, distance education was not productive during the epidemic: The application of distance education to first graders negatively affected the literacy teaching process. According to teacher opinions, students' listening skills have improved. The mobile environment has caused difficulties in the development of speaking skills. Reading skill was adversely affected as it was under the control of families. It has not been possible to control students' writing work in distance education courses.

Keywords: Covid-19, Remote teaching, Turkish language skills, Primary school.

Extended Abstract

Introduction. During the COVID-19 epidemic, teachers faced many problems in the conduct of Turkish lessons in primary schools. These problems have been experienced in many different dimensions such as distance education system, digital device, parents, students, inadequate socio-economic conditions. From time to time, teachers tried to solve some of them with their own efforts, and sometimes they got help from parents or school management. Some problems have not been resolved. During the COVID-19 epidemic, teachers faced different situations in distance education. Identifying the positive and negative aspects of this process, which emerged unexpectedly and in which educational institutions were caught unprepared, may contribute to drawing a roadmap for similar situations in the future. The aim of this research is to determine the problems encountered within the scope of the skill areas of the Turkish course according to the views of the classroom teachers in distance education during the COVID-19 epidemic process.

Method. In this study, it was deemed appropriate to use a case study, one of the qualitative research designs. Among the case study designs, the "holistic single case design" was preferred.

The research was carried out in the city center of Denizli in the fall semester of the 2020-2021 academic year. In determining the sample, "maximum diversity", one of the purposeful sampling methods frequently used in qualitative research, was preferred. Considering the epidemic measures, the priority of reaching the participants in the easiest way was taken into consideration. For this reason, the participants were reached via the internet. The research was carried out with 32 teachers (female=26; male=6) working in the 2nd, 3rd and 4th grades of primary schools affiliated to the National Education.

In this study, a personal information form and an open-ended question form developed by the researchers were used. In the COVID-19 epidemic, 9 questions were prepared to determine what teachers experienced during the distance education process. The prepared questions were presented to 4 lecturers for expert opinion. In the light of the feedback from the experts, 2 questions were removed from the form. Finally, the form consists of 7 questions and a personal information form.

Research COVID-19 outbreak An open-ended questionnaire was presented to the participants on the internet. Volunteer teachers filled the form. The answers given by the participants reached the researchers in the computer environment. The obtained data were subjected to content analysis. The answers were read with great sensitivity by both researchers and the codes were determined. The themes were reached by bringing together the related codes. Tables have been created to explain the codes. In order to determine the consistency of the codes determined by both researchers, the percentage of consensus was calculated.

Results. According to the opinions of teachers, distance education was not productive during the epidemic: The application of distance education to first graders negatively affected the literacy teaching process. According to teacher opinions, students' listening skills have improved. The mobile environment has caused difficulties in the development of speaking skills. Reading skill was adversely affected as it was under the control of families. It has not been possible to control students' writing work in distance education courses.

Discussion and Conclusion. According to the results obtained from the research, the education-teaching processes during the COVID-19 epidemic negatively affected the development of students' listening skills (9 Participants). Because students have to make more effort to listen in digital environment. Unexpected or unwanted system problems are encountered in the digital environment.

According to the results obtained from the research, 16 teachers who participated in the research stated that speaking skills were negatively affected in the distance education process. While the teachers especially stated that speaking is very related to listening skill, they also stated that the development of speaking skill lags behind because there is no effective listening process. Also, timid

students have not been entrepreneurial in screen conversation. This situation is undesirable for shy students.

According to the results obtained from the research, the COVID-19 epidemic process negatively affected the development of students' reading skills (24 participants). On the other hand, 7 participants stated that despite the support of their parents, there were problems in the development of reading habits. Therefore, according to 31 teachers who participated in the study, distance education during the COVID-19 epidemic had negative effects on the development of reading skills. According to the results obtained from the research, the teachers had difficulty in controlling the writing activities of the students (14 participants). Controlling the writing activities requires the teacher to be in the same environment with the product written by the student. The fact that the writing studies were not controlled led to the students not taking the process of producing written products seriously. According to the results of the research, the teachers could not allocate enough time to the writing studies because it took a long time (7 participants). Preparatory work for writing; each stage of writing takes a certain amount of time; teacher's guidance to students in this process; Controlling the writing process has been quite challenging in the distance education process.

Giriş

Çin’de başlayan COVID-19 salgını 2020 yılının başında tüm dünyayı etkisi altına almıştır. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından da küresel salgın olarak ilan edilmiştir. COVID-19 salgını yayılmaya başladığı zamandan beri yaşamın hemen her alanında beklenmedik etkilere neden olmuştur. Dahası bu etkilerin kısa zamanda ortadan kalkmasının mümkün olmadığı da öngörülür bir durumdur. COVID-19 salgını eğitim öğretimi büyük ölçüde etkilemiştir. Dünyanın pek çok ülkesinde okullar kapanmış çocukların eğitimi için sosyal etkileşimi engelleyecek çarelere başvurulmuştur. Uzaktan öğretim bu süreçte etkin bir şekilde nerdeyse tüm dünya tarafından tercih edilmiştir. Balcı’ya (2020) göre okulların kapatılması çocuklar açısından öğrenme kaybına neden olmuştur. Bu durum okulu bırakma ile sonuçlanmıştır. Ayrıca bu süreçte, öğrencilerin uzaktan eğitim koşulları kapsamında eşit imkanlara sahip olamama durumu da belirgin bir şekilde ortaya çıkmıştır.

COVID-19 salgını başlangıcında Çin’de uygulanan okul kapatma kararı sürekli uzatılmıştır. Ayrıca başka ülkeler de okullarda eğitime ara vermeye başlamıştır. Durumun bir anda ortaya çıkması nedeniyle öğretmenler ve okul yöneticileri bu geçişe hazırlıksız yakalandılar ve hızlı bir şekilde acil durum uzaktan eğitim sistemleri kurmaya zorlandılar. Okul kapatmalarda zirve noktasına 1 Nisan 2020 tarihinde ulaşılmış ve bu tarih itibarı ile dünya üzerindeki 193 ülkede okullarda eğitime tamamen ara verilmiştir. Bu durumda 1milyar 597 milyon öğrenci okuldan uzak kalmıştır. Bu sayı dünya genelinde eğitime devam eden bireylerin yüzde 91,2’sini oluşturmaktadır. COVID-19 salgını sürecinde 463 milyon öğrenci okuldan uzak kalmış ve eğitim alamamıştır. Daha sonraki süreçte, salgın ile mücadelede başarılı adımların atılması ile birlikte farklı ülkelerde okullar tekrar açılmaya başlanmıştır. 17 Eylül 2020 tarihi itibarı ile dünyada 53 ülkede okulların hala tamamen kapalı olduğu görülmektedir (Akköse, 2020; Donnelly, Patrinos ve Gresham, 2021; Schleicher, 2020, UNESCO, 2020; World Bank, 2020). COVID- 19 salgını sürecinde çok az sayıda ülke okulları kapalı tutmuştur. Norveç ve Fransa gibi bazı ülkeler büyük ölçüde okullarını açık tutmayı seçmiştir. Norveç’te yalnızca yedi Fransa’da ise on hafta okulların kapanması durumu söz konusu olmuştur (Fontanet, Grant, Greve-Isdahl ve Sridhar 2021).

COVID-19 salgını ile birlikte uzaktan öğretim/acil uzaktan öğretim ön plana çıkmıştır. Bununla birlikte yeni bir eğitim düzeni oluşmaya başlamıştır. Öğrenciler, veliler ve öğretmenler kendilerini daha önce alışkın olmadıkları bir durumun içinde bulmuştur. Bir anlamda COVID-19 salgınının başlaması ile birlikte eğitimde dijital bir dönüşüm yaşanmaya başlamıştır (Koçak ve Göçmen, 2020). MEB, eğitim öğretim etkinliklerini EBA TV ile desteklemiştir. Öğretmenler de derslerini EBA üzerinden gerçekleştirdiği gibi Zoom, Google Meeting üzerinden de çevrim içi dersler düzenlemiştir. Çevrim içi derslere ancak interneti ve dijital aygıtları olan öğrenciler ulaşabilirken televizyonu olan öğrenciler de EBA TV’yi izleme olanağı bulmuştur. Herhangi bir şekilde interneti olmayan; ebeveynlerinin cep telefonlarındaki interneti pek çok nedenle (ebeveynlerin izin vermemesi, ekonomik nedenler vb.) kullanamayan, evde birden fazla eğitim gören çocuk olduğu için aynı anda derse bağlanma şansı olmayan, evde eğitim ortamına bağlanmasını sağlayacak dijital aygıtı olmayan; evde televizyonu bulunmayan öğrenciler ne derslere çevrim içi olarak bağlanabilmiş ne de EBA TV’yi izleyebilmiştir. Bu durum gerek kırsal bölgelerde gerekse sosyo-ekonomik düzeyi düşük bölgelerde ciddi anlamda eğitim-öğretim hizmetinin aksamasına neden olmuştur.

Birleşmiş Milletler yayınladığı raporda önceden var olan eşitsizliğin COVID-19 süreci ile arttığını belirtmiştir. COVID-19 salgınının en çok savunmasız çocukların, yoksul veya kırsal alanlarda yaşayan genç ve yetişkinlerin, kızların, mültecilerin, engellilerin ve zorla yerinden edilmiş kişilerin öğrenme yaşamlarında büyük kayıplar yaşadığını dile getirmiştir. Rapora göre bu öğrenme kayıpları halen devam etmektedir. Bu durumun etkilerini silmek on yılları alabilecektir. Bu nedenle özellikle kızların ve genç kadınların eğitime erişiminin sağlanması ve bu bireylerin korunması yönünde tedbirlerin alınması gerekmektedir (United Nations, 2020). Koçak ve Göçmen’e (2020) göre de

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası 42. maddesinde, "Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz." ifadesi ile Eğitim Hakkına vurgu yapılmıştır. COVID-19 salgını sürecinde büyük bölümünü engelli çocukların ve mülteci çocukların oluşturduğu bazı kesimler de bu haklarından faydalanamamıştır. COVID-19 salgınının eğitim ve çocuklar üzerindeki etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında ve eğitim ekonomi arasındaki ilişki dikkate alındığında düşük ekonomik düzeyde olan ülkeleri ve ülkeler içinde de düşük ekonomik düzeye sahip çocukları daha çok etkileyeceği kolaylıkla öngörülebilir. Okul dışında eğitime ulaşma olanağı olmayan ve uzaktan eğitim araçlarına sahip olmayan çocuklar bu süreçten daha ciddi şekilde etkilenmiştir. Daha önceki salgınlarda, okullar tekrar eğitime açıldığında, düşük sosyo-ekonomik düzeyde yer alan ülkelerde ve ailelerde okula geri dönüş oranlarının çok daha düşük olduğu görülmektedir. Çocukların bir kısmı ailelerine destek olabilmek için çalışmak zorunda kalmıştır. Sadece düşük sosyo-ekonomik düzeyde olanlar değil, daha önce yaşanan benzer durumlarda kız çocuklarının okula dönüş oranlarının da daha az olduğu bilinmektedir. Ve yine özel gereksinimli bireylerin, uzaktan öğretim süreçlerine erişilebilirliklerinin daha az olması nedeni ile okullarda eğitime ara verilmesi sürecinden doğal gelişim gösteren bireylere göre daha olumsuz etkilendikleri ve etkilenecekleri öngörüsünde bulunmak da mümkündür. COVID-19 salgınında yaşanan kapanma süreçleri, çocuklarda stres, kafa karışıklığı, hayal kırıklığı, yetersizlik gibi algıların oluşmasına da neden olmuştur. (Akköse, 2020; Brooks, vd. 2020). Yapılan çalışmalarda eğitimde COVID-19 salgını dönemindeki düzenlemelerin etkisinin de uzun süre devam edeceği belirtilmektedir. Öngörülere göre olağan eğitim sürecine dönüş bir kerelik basit bir geçiş olmayacaktır. COVID-19 salgınına ilişkin kaygılar ve risk bölgeleri farklı şekilde değerlendirilecektir. Okulların açık ya da kapalı olmasının getirdiği bütün risklerin değerlendirilmesi gerekmektedir (Daniel, 2020; Arora ve Srinivasan, 2020; Viner, vd. 2021).

COVID-19 salgını sürecindeki uzaktan öğretim çalışmaları MEB tarafından kurulan televizyon kanalları ve çevrimiçi derslerle yürütülmüştür. Ders saatleri uzaktan öğretim sürecinde 30 dakika olarak belirlenmiştir. Okul, öğretmen, öğrenci ve internet alt yapısı gibi özellikler göz önüne alınarak uzaktan eğitim ders işleme sürecinde çevrimiçi sınıflarda sınıfların birleştirilmesi yoluna gidilmiştir. İnternet erişim olanağı dezavantajlı öğrencilere yönelik okul bünyelerinde EBA destek noktaları kurulmuştur. Yaşanan bütün bu olumsuzluklar Türkçe derslerindeki öğrenme öğretme etkinliklerinin de değişimi zorunlu kılmıştır. Bu süreçte MEB 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki en temel ve kritik kazanımları belirlemiş ve derslerin bu kazanımlar çerçevesinde yürütülmesini istemiştir (Çarkıt ve Koçoğlu, 2020). COVID-19 salgını sürecindeki uzaktan öğretim ilkokullarda Türkçe dersini, Türkçe derslerinde ön planda olan dört beceri alanının gelişimini de ciddi anlamda etkilemiştir. Öğretmen ve öğrencilerin ayrı ortamlarda bulunması, dijital aygıtlardan kaynaklanan sorunlar yaşanması; kitap okuma çalışmalarının yeterince takip edilememesi daha da önemlisi uzaktan eğitim sürecinin aniden hazırlıksız bir şekilde başlaması Türkçe dersi kazanımlarına ulaşmada sorunlar yaşamasına neden olmuştur.

Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımları insanın çok yönlü gelişmesi üzerine belirlenmiştir. Öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini yaşam boyu kullanmak için kazanmaları ve bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri önemsenmiştir. Türkçe dersi ile öğrencilerin etkili iletişim kurması, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmeleri amaçlanmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir (MEB, 2019). Bu bağlamda bireyden yalnızca bilgi sahibi olması değil Türkçe dersinin temel becerilerini kazanması ve bu becerileri kullanarak yaşam boyu öğrenmeye devam ederek kendini geliştirmesi, öğrendiklerini yaşama taşıyabilmesi beklenmektedir. Türkçe dersi anlama, anlatma, yorumlama, iletişim kurma gibi kendini ifade etmeye dayalı becerilerin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Temel dil becerileri ve dilbilgisi birbirleriyle dinamik bir etkileşim halindedir. Hepsi birbirini tamamlayan bir bütündür. Türkçe öğretimin temel amacının öğrencileri anadillerinin bu beceri alanlarında yetkinliğe ulaştırmak

olduğu söylenebilir (Söylemez, 2018; Kalaycı ve Yıldırım, 2020). Türkçe dersinde geliştirilmesi amaçlanan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin diğer derslerde başarı elde etmek için de temel olduğu görülmektedir. Okuduğunu anlamayan, konuşarak kendini ifade edemeyen, düşüncelerini yazmakta zorlanan ya da dinlediğini anlayıp yorumlamayan bir öğrencinin diğer derslerde başarılı olmasını beklemek doğru değildir. Bu nedenle yaşam boyu öğrenme anlayışı içerisinde söz konusu temel becerilerin geliştirilmesi öğrencinin eleştiren, sorgulayan, haklarını arayan, karşılaştığı zorluklarla baş etmesini bilen bir birey olmasını sağlayacaktır.

COVID-19 salgını sürecinde ilkokullarda Türkçe derslerinin yürütülmesinde öğretmenler pek çok sorunla karşılaşmıştır. Bu sorunlar uzaktan öğretim sistemi, dijital aygıt, veli, öğrenci, yetersiz sosyo-ekonomik koşullar gibi çok farklı boyutlarda yaşanmıştır. Zaman zaman öğretmenler bir kısmını kendi çabaları ile çözmeye çalışmış zaman zaman da veli ya da okul yönetiminden yardım almıştır. Bazı sorunların çözülmesi ise pek mümkün olmamıştır. COVID-19 salgını sürecinde öğretmenler uzaktan öğretimde farklı durumlarla karşılaşmışlardır. Hiç beklemedik bir şekilde ortaya çıkan ve eğitim kurumlarının hazırlıksız yakalandığı bu sürecin olumlu ve olumsuz yönlerinin tespit edilmesi bundan sonraki benzer durumlar için yol haritası çizilmesine katkı sağlayabilir. Bu araştırmanın amacı COVID-19 salgını sürecindeki uzaktan öğretimde sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkçe dersinin beceri alanları kapsamında karşılaşılan sorunları tespit etmektir. Bu amaca bağlı olarak şu alt problemler belirlenmiştir.

1. COVID-19 salgını sürecinde gerçekleştirilen uzaktan öğretimin “dinleme becerisi üzerindeki etkileri” nelerdir?
2. COVID-19 salgını sürecinde gerçekleştirilen uzaktan öğretimin “konuşma becerisi üzerindeki etkileri” nelerdir?
3. COVID-19 salgını sürecinde gerçekleştirilen uzaktan öğretimin “okuma becerisi üzerindeki etkileri” nelerdir?
4. COVID-19 salgını sürecinde gerçekleştirilen uzaktan öğretimin “yazma becerisi üzerindeki etkileri” nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma öğretmenlerin görüşlerini belirlemeye yönelik olduğu için nitel araştırma yöntemi seçilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasının (case study) kullanılması uygun görülmüştür. Durum çalışması desenlerinden de “bütüncül tek durum deseni” tercih edilmiştir. Durum çalışması sosyal bilimsel araştırma yapmanın yollarından biridir. Bireylerin duruma ilişkin düşüncelerini tespit etmede kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Aytaçlı, 2012).

Çalışma Grubu

Bu araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılının güz yarısında Denizli il merkezinde gerçekleştirilmiştir. Örneklemin tespit edilmesinde nitel araştırmada sıkça kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden “maksimum çeşitlilik” tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu kapsamda sosyo-ekonomik düzeyleri baz alınarak okulların seçimleri iyi, orta ve kötü şeklinde üç boyutta yapılmıştır. Araştırma COVID-19 salgını sürecinde yapıldığı için katılımcılara ulaşmanın zorluğu göz önüne alınmıştır. Bu nedenle “Kolay ulaşılabilir veya elverişli örneklem” belirleme yöntemi tercih edilmiştir (Baltacı, 2018). Katılımcılara, salgın tedbirleri göz önüne alınarak en kolay yoldan ulaşma önceliği göz önüne alınmıştır. Bu nedenle katılımcılara internet üzerinden ulaşılmıştır. Araştırma Milli

Eğitime bağlı ilkokullarda 2., 3. ve 4. sınıflarda görev yapan 32 öğretmenle (kadın=26; erkek=6) gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve açık uçlu soru formu kullanılmıştır. COVID-19 salgınında, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde neler yaşadığını belirlemeye yönelik olarak 9 soru hazırlanmıştır. Hazırlanmış olan sorular uzman görüşü alınması için 4 ğretim elemanına sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler işığında 2 soru formdan çıkarılmıştır. Form son olarak 7 soru ve kişisel bilgiler formundan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma COVID-19 salgını açık uçlu soru formu internet ortamında katılımcılara sunulmuş ve gönüllü olan öğretmenler formu doldurmuştur. Katılımcılar tarafından verilen yanıtlar bilgisayar ortamında araştırmacılar ulaşmıştır. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Yanıtlar büyük bir duyarlılıkla her iki araştırmacı tarafından okunmuş ve kodlar belirlenmiştir. İlişkili kodlar bir araya getirilerek temalara ulaşılmıştır. Kodları açıklamaya yönelik tablolar oluşturulmuştur. Her iki araştırmacının tespit ettiği kodların tutarlılığını tespit etmek amacıyla görüş birliği yüzdesi hesaplanmıştır. Bu nedenle Miles ve Huberman'ın (1994) görüş birliği formülüne başvurulmuştur. (Güvenirlik formülü: Görüş birliği/ görüş birliği+ görüş ayrılığı)*100 formülü ile elde edilen görüş birliği yüzdesinin bütün sorular için %81'in üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerden elde edilen verilere ilişkin alıntılar yapılırken birtakım kısaltmalar kullanılmıştır. Görüşülen ğretmen sırası (1, 2, 3, 4 vb.); cinsiyeti (Erkek- E, Kadın-K); yaşı (34, 24, 31 vb.), eğitim verilen sınıf düzeyi (2, sınıf, 3. Sınıf, 4. Sınıf) şeklinde kısaltmalara yer verilmiştir. Araştırma kapsamında oluşturulan kod ve temalar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

COVID- 19 Sürecinde Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitimin Türkçe Dil Becerileri zerindeki Etkilerine İlişkin Olarak Oluşturulan Tema ve Kodlar

Temalar	Kodlar
Uzaktan Eğitimin Dinleme Becerisine Etkileri	Dinleme Becerisi Gelişimi
	Dinlemede Olumsuz Etki
	Dikkat Sorunu
Uzaktan Eğitimin Konuşma Becerisine Etkileri	Konuşmada Zorluklar
	Sözlü İletişim Gelişimi
Uzaktan Eğitimin Okuma Becerisine Etkileri	Okumada Olumsuz Etki
	Okumada Veli Desteği
Uzaktan Eğitimin Yazma Becerisine Etkileri	Kontrol Zorluğu
	Verimsizlik
	Zaman Sorunu
	Kitap okumama

Tablo 1'de görüldüğü gibi öğretmenlerin görüşlerinden 11 kod tespit edilmiştir. İlgili kodların bir araya getirilmesi ile de 4 tema belirlenmiştir.

Bulgular

Öğretmenlerden elde edilen veriler üzerinde yapılan incelemeler sonucunda alıntılar yapılmış ve tablolar oluşturulmuştur. Alıntılara ilişkin açıklamalara da yer verilmiştir. Her bir alt problem açıklanmaya çalışılmıştır. Birinci alt probleme yanıt vermek amacı ile “Uzaktan öğretimin Dinleme Becerisine Etkileri” teması oluşturulmuştur. Bu tema kapsamında üç kod bulunmaktadır: 1. Dinleme Becerisi Gelişimi, 2. Dinlemede Olumsuz Etki, 3. Dikkat Sorunu. İlgili temaya ilişkin bilgiler Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2.

“Uzaktan Öğretimin Dinleme Becerisine Etkileri” Temasına İlişkin Olarak Kodlar ve Frekanslar

Temalar	Kodlar	Frekanslar
Uzaktan Öğretimin Dinleme Becerisine Etkileri	Dinleme Becerisi Gelişimi	5
	Dinlemede Olumsuz Etki	9
	Dikkat Sorunu	11

Tablo 2’de de görüldüğü gibi “Uzaktan Öğretimin Dinleme Becerisine Etkileri” temasına yönelik olarak toplamda 25 görüş elde edilmiştir. Elde edilen görüşlerden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Dinleme Becerisi Gelişimi” Koduna İlişkin Görüşler:

“Sesleri anlamak için daha iyi dinliyorlar (14, kadın, 42 yaş, 1. sınıf). Aynı anda konuşurlarsa cızırtı oluştuğu için birbirlerini dinlemeyi öğrendiler (16, kadın, 31 yaş, 4. sınıf). İlk etapta büyük bir bocalama yaşansa da ilerleyen süreçte dinleme kurallarını öğrendiler ve uyguluyorlar (17, kadın, 34 yaş, 2. sınıf).”

“Dinleme becerisi gelişimi” kodu ilgili tema içerisinde frekansı en düşük olan koddur. Bu koda yönelik olarak beş öğretmenin görüş ortaya koyduğu görülmektedir. Öğretmenlere göre COVID-19 sürecindeki uzaktan öğretimde öğrencilerin dinleme becerisi gelişmiştir. Öğrenciler dijital ortamda (bilgisayar, tablet, telefon vb.) gelen sesi daha iyi dinlemek için daha fazla çaba sarf etmektedir. Ayrıca COVID-19 salgını sürecindeki uzaktan eğitimde öğrenciler aynı anda konuşmamayı ve birbirlerini dinlemeyi de öğrenmişlerdir. Öğretmenlere göre bu durum onların dinleme kurallarına uymalarını da sağlamıştır. Uzaktan öğretimin öğrencilerin dinleme becerisini geliştirdiğini belirten beş öğretmen olduğunu belirtmekte yarar vardır.

“Dinlemede Olumsuz Etki” Koduna İlişkin Görüşler:

“Sistemden kaynaklı sorunlar nedeni ile dinleme becerileri zayıfladı (5, kadın, 35 yaş, 2. sınıf). Uzun süre elektronik cihaz kullanımının bireylerin dinleme ve anlama becerilerini olumsuz yönde etkiliyor (19, erkek, 37 yaş, 3. sınıf). Bilgisayar ortamında dinleme yapmak için çok çaba sarf etmek gerekiyor. Çocuklar bunu uzun süreli olarak gerçekleştirmekte zorlandılar (12, kadın, 40 yaş, 4. sınıf).”

Araştırmaya katılan dokuz öğretmen COVID-19 sürecinde gerçekleştirilen uzaktan öğretimin, öğrencilerin dinleme becerisi üzerinde olumsuz etkileri olduğunu dile getirmiştir. Öğretmenlere göre dijital ortamda yaşana sorunlar (ses, cızırtı vb.); uzun süre cihaz karşısında bulunma gibi nedenler öğrencilerin dinleme sürecinde sorunlar yaşamalarına neden olmuştur. Öğretmenlere göre dinleme öğrenci açısından çaba sarf etmeyi gerektiren bir beceri alanıdır. Elektronik cihaz ile uzun süreli etkileşim ile bağlantı kurmak bu konuda sorunlar yaşanmasına neden olmuştur.

“Dikkat Sorunu” Koduna İlişkin Görüşler:

“Çevredeki farklı şeylere odaklanıyorlar, yanlarında hareket eden bir kişi dahi dikkati dağıtıyor (6, kadın, 41 yaş, 2. sınıf). Sistemsel sorunlar ve aile ortamı gibi dikkat dağıtıcı etmenler olduğu için bazen beklenen düzeyde olmuyor (13, kadın, 39 yaş, 2. sınıf). Çocuklar sınıf ortamı gibi bir düzenli bir ortamda olmadığı için dikkat dağıtıcı unsurlar daha fazla. Bu da dinlemeyi olumsuz etkiledi (30, kadın, 33 yaş, 2. sınıf).”

Araştırma verileri incelendiğinde 11 katılımcının “dikkat sorunu” koduna ilişkin olarak görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlere göre öğrenciler çevrelerindeki nesne ve durumlarla ilgilendiği; velileri derse müdahale ettiği, ortamda hareketlilik olduğu; sınıf ortamından uzak olduğu, dijital sistemden sorunlar olduğu için derslerde dikkat sorunları yaşamaktadır. Öğrencinin çevresindeki odaklanmasını önleyen unsurlar bulunması ders sürecini de olumsuz yönde etkilemektedir. Bu kapsamda COVID-19 salgını sonrasında öğrencilerde dikkat geliştirme çalışmalarına yer verilmelidir.

Araştırmanın ikinci alt problemine yanıt vermek amacı ile COVID-19 salgını sürecinde öğrencilerin konuşma becerilerinin nasıl etkilendiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkılarak yapılan çözümlenmelerden elde edilen kodlar ve bu kodlarla ilişkili tema Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

“Uzaktan Öğretimin Konuşma Becerisine Etkileri” Temasına İlişkin Olarak Kodlar ve Frekanslar

Temalar	Kodlar	Frekanslar
Uzaktan Öğretimin Konuşma Becerisine Etkileri	Konuşmada Zorluklar	16
	Sözlü İletişim Gelişimi	16

Tablo 3 incelendiğinde “Uzaktan Öğretimin Konuşma Becerisine Etkileri” temasına ilişkin olarak toplamda 32 görüş olduğu belirlenmiştir. Her bir koda yönelik olarak tespit edilmiş olan alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

“Konuşmada Zorluklar” Koduna İlişkin Görüşler:

“Etkili bir dinleme olmadığı için konuşma becerileri de olumsuz etkilendi (5, kadın, 35 yaş, 2. sınıf). Sürekli konuşmak istiyorlar, ancak dinleyip, anlayamıyorlar (7, kadın, 39 yaş, 4. sınıf). Çekingen öğrenciler derse fazla katılım göstermedi (13, kadın, 39 yaş, 2. sınıf). Daha kısa sürede daha hızlı anlatım yapıyoruz. Bu nedenle söz hakkı sınıftaki gibi rahat olamıyor. Dolayısıyla konuşma olarak biraz daha kısıtlanıyor (30, kadın, 33 yaş, 2. sınıf).”

Araştırmadan elde edilen verilere göre 16 öğretmen COVID-19 salgını sürecindeki eğitimde öğrencilerin konuşma becerisine yönelik olarak sorunlar yaşadığını dile getirmiştir. Öğretmenler öğrencilerin özellikle dinleme ile ilgili olarak sorun yaşadığını etkili bir şekilde dinlemedikleri için anlamadıklarını ve buna bağlı olarak da konuşmadıklarını dile getirmiştir. Çekingen öğrenciler dijital ortamda derse katılmakta yeterince girişimde bulunamamıştır. Öğretmenler belirttikleri bu durumların öğrencilerin konuşma becerilerini olumsuz etkilediğini dile getirmiştir.

“Sözlü İletişim Gelişimi” Koduna Yönelik Olarak Görüşler:

“Ekrandan konuşmak daha eğlenceli ya da değişik geldiği için belki bu konuda hevesliler. Konuşmayı çok istiyorlar (21, kadın, 36 yaş, 2. sınıf). Zaman içinde alışıp düzgün ve kurallı cümleler kurmaya başladılar. Konuşma ile ilgili olarak sorun yaşamadım (27, kadın, 42 yaş, 4. sınıf).”

Çalışmaya katılan 16 öğretmen COVID- 19 salgını sürecindeki uzaktan öğretimde öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir. Öğretmenlere göre öğrenciler ekrandan konuşma konusunda heveslidir ve konuşarak kendini ifade etmek istemektedir. Ayrıca özgüveni yüksek öğrenciler ekrandan konuşma konusunda isteklidir. Hatta uzaktan öğretim sürecine alıştıktan sonra öğrenciler bu süreci içselleştirmiş ve doğal bir şekilde konuşmaya başlamıştır. Araştırmaya katılan 16 öğretmen COVID-19 salgını sürecindeki uzaktan öğretimin sözlü iletişim becerisini geliştirdiğini belirtmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine yanıt vermek amacı ile öğretmenlere COVID-19 salgını sürecinde okuma becerisini geliştirme konusunda yaşanan sorunlara ilişkin olarak sorular yöneltilmiştir. Elde edilen verilerden yola çıkılarak oluşturulan kodlar ve tema Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

“Uzaktan Öğretimin Okuma Becerisine Etkileri” Temasına İlişkin Olarak Kodlar ve Frekanslar

Temalar	Kodlar	Frekanslar
Uzaktan Öğretimin Okuma Becerisine Etkileri	Okumada Olumsuz Etki	24
	Okumada Veli Desteği	7

Tablo 4 incelendiğinde “Uzaktan Öğretimin Okuma Becerisine Etkileri” teması kapsamında iki ayrı kod olduğu görülmektedir. “Okumada Olumsuz Etki” koduna yönelik olarak 24 görüş belirlenmiştir. “Okumada Veli Desteği” koduna yönelik olarak da 7 görüş tespit edilmiştir.

“Okumada Olumsuz Etki” Koduna İlişkin Görüşler:

“Kitap okumalarını takip etmek zor olduğu için okuma becerisi geriledi (6, kadın, 41 yaş, 2. sınıf). Uzaktan eğitimde okuma konusu biraz sıkıntılı geçti. Yanlış söylediği kelimeler düzeltince karışıklık oluyor ses anlaşılmıyor (16, kadın, 31 yaş, 4. sınıf). Canlı ders süreleri kısıtlı olduğu için her öğrenciye okutma olanağı bulunamıyor. Okudukları kitapları da takip edemiyoruz. Bu durum veli kontrolüne kaldı (17, kadın, 34 yaş, 2. sınıf). Artık çocuklar 2 renkli ya da birkaç renkten oluşan kitaba bakmak yerine en az 16 milyon renk içeren tablet, PC ve telefon gibi teknolojik cihazların cazibesine kapıldı. Okuma alışkanlıklarından uzaklaştılar (19, erkek, 37 yaş, 3. sınıf). Özellikle okuma alışkanlığı kazanamayan öğrenciler bu süreçte daha fazla zorluk yaşadı. Okumayı tamamen bıraktılar (25, erkek, 46 yaş, 3. sınıf). Canlı ders yoğunluğu, ev ortamı çocukların okuma etkinliklerini azalttı (28, kadın, 41 yaş, 2. sınıf).”

Alıntılarda da görüldüğü gibi araştırmaya katılan 24 öğretmen okuma becerisinin uzaktan öğretim süreci çalışmalarından olumsuz etkilendiğini dile getirmiştir. Öğretmenlere göre COVID-19 salgını sürecinde gerçekleştirilen uzaktan öğretim öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesinde bir engel teşkil etmiş hatta gerilemesine de neden olmuştur. Öğretmenler öğrencilerin okuduğu kitabı takip edememiş; canlı ders zamanlarında verimli okuma çalışmaları yapılamamış; öğrenciler kitap okumak yerine dijital aygıtlarla zaman geçirmeyi tercih etmiştir. Ayrıca COVID-19 salgını öncesinde kitap okuma alışkanlığı yeterince gelişmemiş öğrenciler bu süreçte okuma alışkanlığından neredeyse tamamen uzaklaşmıştır. Diğer taraftan ev ortamı da öğrencilerin okumaya aman ayırmasını olumsuz etkilemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler öğrencilerin okuma alışkanlığını geliştirme konusunda etkili çalışmalar yapmak için uygun fırsatlar yakalayamamıştır.

“Okumada Veli Desteği” Koduna İlişkin Görüşler:

“Salgından dolayı ekonomisi bozulan ailelerde çocuklarında okuma becerilerinin gerilediğini görüyoruz (5, kadın, 35 yaş, 2. sınıf). Okuma becerisi uzaktan eğitim sürecinden kötü etkilendi. Veli ile iş birliği yaparak sorunu çözmeye çalıştık. Yine de yeterli olmadı (21, kadın, 36 yaş, 2. sınıf). Ne yazık ki okuma takibini çok fazla yapamıyorum, günlük okumalarını ailelerine soruyorum. Aileler nasıl neyi ne kadar okutuyorlarsa onu biliyorum (23, kadın, 38 yaş, 2. sınıf). Okuma yönünden de yüz yüze eğitim gibi olamıyor ne yazık ki. Bazı veliler öğrencilerle düzenli okuma saati yapamıyorlar. Kesinlikle aile ile birlikte okuma yapmaları sağlanmalıdır (30, kadın, 33 yaş, 2. sınıf).”

Araştırmaya katılan 7 öğretmen COVID-19 salgını sürecinde okuma alışkanlığının gerilediğini ancak veli desteği ile bu konuda çözüm üretmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Öğretmenlere göre veli desteği bu süreçte okuma alışkanlığının geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Velilerin kitap okuma takibi konusunda duyarlı olmaması, öğretmenleri yeterince bilgilendirmemesi, veli ile iş birliği yapmanın yeterli olmaması sorunları çocukların okuma alışkanlığının gelişimini istenmeyen bir şekilde etkilemiştir. Salgın sürecinde ekonomik sorunlar yaşayan ailelerin çocuklarının kitap okuma alışkanlığının olumsuz etkilendiği de dile getirilmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine yanıt vermek amacı ile öğretmenlere yazma çalışmalarında yaşadıkları sorunlarla ilgili sorular yöneltilmiştir. Elde edilen verilerden yola çıkılarak COVID-19 salgını sürecindeki uzaktan öğretimin yazma becerisi üzerindeki etkilerine yönelik olarak elde edilen kodlar ve tema Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

“Uzaktan Öğretimin Yazma Becerisine Etkileri” Temasına İlişkin Olarak Kodlar ve Frekanslar

Temalar	Kodlar	Frekanslar
Uzaktan Öğretimin Yazma Becerisine Etkileri	Kontrol Zorluğu	14
	Verimsizlik	11
	Zaman Sorunu	7
	Kitap okumama	4

Tablo 5’e göre “Uzaktan Öğretimin Yazma Becerisine Etkileri” teması kapsamında dört ayrı kod olduğu görülmektedir. “Kontrol zorluğu” koduna yönelik olarak 14; “kitap okumama” koduna yönelik olarak 4 görüş belirlenmiştir.

“Kontrol Zorluğu” Koduna İlişkin Görüşler:

“Metin yazma sürecini kontrol edemedim (3, erkek, 38 yaş, 4. sınıf). Uzaktan eğitimde en çok yazma becerisi etkilendi. Kontrol edemedim. (8, erkek, 43 yaş, 4. sınıf). Öğrenciler yazma çalışmalarını geçitirdiler. Çünkü kontrol edemedik (9, erkek, 38 yaş, 4. sınıf). Yazım kurallarını ve noktalama işaretlerinin nasıl kullanıldığını kontrol etmek için yüz yüze eğitim gerekiyor. Uzaktan eğitimle bu mümkün olmadı (19, erkek, 37 yaş, 3. sınıf). “

Kontrol zorluğu kodu 14 öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Öğretmenlere göre COVID-19 sürecindeki uzaktan öğretim öğrencilerin yazma çalışmalarının kontrol edilmesini zorlaştırmıştır. Bu durum öğrencilerin daha yalın yazılara yazmalarına neden olmuştur. Bunun yanı sıra yazma becerisi gerektiren çalışmalar da öğrenciler tarafından gerektiği gibi yapılamamıştır. Öğretmenler yazım kuralları ve noktama imlerinin doğru kullanımına yönelik olarak da gerekli kontrolleri yapmakta zorlanmıştır.

“Verimsizlik” Koduna İlişkin Görüşler:

“Ara ara yazma çalışmaları yaptırdım ama verimli olduğunu düşünmüyorum. (5, kadın, 35 yaş, 2. sınıf). Yazılı anlatımda çocukların hayal güçlerini kullanması mümkün olmadı. Online eğitimle bu mümkün olmadı. Öğrenciler yazma çalışmalarını geçiştirdiler (11, kadın, 39 yaş, 3. sınıf). Bağımsız yazma çalışmaları yapılamadı. Öğrencilerin ilginç yazılar oluşturması için uygun bir ortam yoktu. Yazdıklarını okuduklarında bile sesle ilgili sorun yaşadık (14, kadın, 42 yaş, 2. sınıf). Öğrencilerimden günlük tutmalarını istedim. Sınıf içi yazma çalışmaları çok zor ilerliyor çünkü (24, kadın, 38 yaş, 2. sınıf). Grupla yazma çalışmalarını yaptıramadım. Bireysel yazma çalışmaları da verimli olmadı. Öğrenciye dersle ilgili notları aldırarak bile sorun oldu (32, kadın, 39 yaş, 2. sınıf).”

Verimsizlik koduna yönelik olarak 11 öğretmen görüş bildirmiştir. Öğretmenlere göre dijital ortamda yazma çalışmaları verimli bir şekilde gerçekleştirilememiştir. Öğrenciler yazılarında etkili içeriklere yer vermemiş; hayal güçlerini kullanmak için çaba sarf etmemiş, yazdıklarını okurken de sistemle ilgili sorunlar yaşamışlardır. Öğretmenler bu süreçte grupla yazma çalışmalarını ve bireysel yazma çalışmalarını da yapamadıklarını belirtmişlerdir. Sınıf içinde nitelikli bir şekilde yapılamayan yazma çalışmaları için seçenekler oluşturmaya çalışmışlardır.

“Zaman Sorunu” Koduna İlişkin Görüşler:

“Yazma çalışmalarının yapılması uzun zaman alıyor. Ayrıca her bir aşamasını kontrol etmek de zaman alıcı. Bu nedenle yazma çalışmalarında sorunlar yaşanmaktadır (6, kadın, 41 yaş, 2. sınıf). Yazma çalışmasını yapmak için uzun zaman gerekiyor. Ayrıca yazdıktan sonra da kontrol edilmesi gerek. Uzaktan eğitim bunları yapmak için hiç uygun değil (15, kadın, 43 yaş, 4. sınıf). Yazı becerisi olumsuz yönde etkilendi. Çocuklar uzun uzun keyifle yazamadılar (27, kadın, 42 yaş, 4. sınıf). Yazma becerisinin gelişmesi için sık sık çalışma yapmak gerek. Uzaktan eğitimde bu pek mümkün değil (31, kadın, 2. sınıf).”

Araştırmaya katılan yedi öğretmen yazma çalışmaları konusunda zamanı yetiştirme sorunu yaşadıklarını dile getirmiştir. Öğretmenlere göre yazma uzun zaman almaktadır. Yazma çalışmasının her bir aşaması öğrencinin yazdıklarının takibini gerektirmektedir. Bu da zaman alıcı bir durumdur. Uzaktan öğretimde yazma çalışmalarına uzun zaman ayırmak pek mümkün değildir. Bu nedenle yazma çalışmaları olması gereken düzeyde yapılamamıştır.

“Kitap Okumama” Koduna İlişkin Görüşler:

“Öğrenciler COVID-19 sürecinde yeterince kitap okumadılar. Bu nedenle yazma çalışmalarında da başarılı olamadılar (20, kadın, 39 yaş, 2. sınıf). Çocuklar COVID-19 sürecinde kitap okumadılar. Çoğunlukla bilgisayar başında zaman geçirdiler. Kelime hazineleri gelişmedi. Dolayısıyla yazma çalışmalarını da iyi yapamadılar (22, kadın, 40 yaş, 2. sınıf). Bu dönemde kitap okumadılar bu durum yazma çalışmalarına da yansdı (32, kadın, 39 yaş, 2. sınıf).”

Araştırmaya katılan 4 öğretmen öğrencilerin COVID-19 salgını sürecinde yeterince kitap okumadıklarını ve bu nedenle de yazma çalışmalarında etkili bir başarı ortaya koyamadıklarını ifade etmiştir. Öğrenciler kitap okumak yerine dijital aygıtlarla zaman geçirmeyi tercih etmiş ve kelime hazineleri de yeterince gelişmemiştir. Bu süreç öğrencilerin yazma çalışmalarını da olumsuz etkilemiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular kapsamında COVID-19 salgın sürecindeki eğitim-öğretim süreçleri öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilemiştir (9 Katılımcı). Çünkü öğrenciler dijital ortamda dinleme yapmak için daha fazla çaba sarf etmek durumundadır. Dijital ortamda beklenmedik ya da istenmeyen sistem sorunları ile karşı karşıla kalınmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre öğrencinin karşılaştığı bu durumlar dinleme becerisinin gelişimini de istenmedik bir şekilde etkilemektedir. Yine araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrenciler derslerde dikkat sorunu yaşadıkları için istenen nitelikte dinleme gerçekleşmemektedir. Bu yönde görüş bildiren 11 katılımcı bulunmaktadır. Öğretmenler öğrencilerin sınıf ortamındaki gibi öğrenme yaşantılarının gerçekleştiği bir ortamda bulunmamasını gerek ailelerin gerekse beklenmedik unsurların derste araya girmesini; sistemde zaman zaman beklenmedik sorunların yaşanması gibi nedenleri dikkat dağıtıcı etkenler olarak değerlendirmiştir. Toplamda 20 öğretmen salgın sürecindeki uzaktan öğretimin öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir. Çalışmaya katılan 5 öğretmen de salgın sürecindeki uzaktan öğretimin öğrencilerin dinleme becerileri üzerinde olumlu bir etki yaptığını dile getirmiştir. Öğrenciler aynı anda konuşmalarını gerektiğini ve dinleme kurallarına uymayı öğrenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular kapsamında araştırmaya katılan 16 öğretmen uzaktan öğretim sürecinde konuşma becerisinin olumsuz yönde etkilendiğini belirtmiştir. Öğretmenler özellikle konuşmanın dinleme becerisi ile çok ilişkili olduğunu dile getirirken etkili bir dinleme süreci yaşanmadığı için konuşma becerisinin gelişiminin de geri kaldığını dile getirmiştir. Ayrıca çekingen öğrenciler ekran konuşmada girişimci olmamıştır. Bu durum çekingen öğrenciler açısından istenmeyen bir durumdur. Diğer taraftan araştırmada yer alan 16 öğretmen de COVID-19 salgını sürecindeki uzaktan öğretimin öğrencilerin sözlü iletişim becerisini olumlu yönde etkilediğini dile getirmiştir. Öğretmenlere göre öğrenciler dijital ortamda konuşmak için oldukça isteklidir. Ayrıca özgüveni yüksek ve derse katılımı seven öğrenciler ekrandan konuşmak için oldukça girişimci bir tavır takınmıştır. Öğrenciler uzaktan öğretim sürecine alıştıkça daha doğal bir şekilde kendini ifade etmeye başlamıştır. Fidan (2021) birinci sınıf öğretmenleri ile yaptığı nitel çalışmada da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Öğretmenler uzaktan öğretim sürecinde sözlü iletişim becerilerinin olumlu yönde gelişim gösterdiğini ifade etmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre COVID-19 salgın süreci öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimini olumsuz etkilemiştir (24 katılımcı). Diğer taraftan 7 katılımcı da veli desteğine rağmen okuma alışkanlığının gelişiminde sorunlar yaşandığını belirtmiştir. Dolayısı ile çalışmaya katılan 31 öğretmene göre COVID-19 salgını sürecinde gerçekleştirilen uzaktan öğretim okuma becerilerinin gelişimi üzerinde olumsuz etkilere neden olmuştur. Öğretmenlere göre öğrencilerin okuduğu kitaplar takip edilememiştir. Canlı ders süreleri kısıtlı olduğu için verimli okuma çalışmaları yapılamamıştır. Öğrencilerin dijital aygıtlara olan ilgileri okuma alışkanlığının gelişmesine engel olmuştur. Uzaktan öğretim çalışmaları okuma becerilerinin geliştirilmesinde gerekli ortamların oluşturulmasını önleyici bir yapı içermektedir. Öğretmenler okuma alışkanlığının geliştirilmesi için veli desteği almaya çalışsa da istenilen başarı elde edilememiştir. Ayrıca katılımcıların görüşlerine göre COVID-19 salgının etkilerinden dolayı ekonomik sıkıntılar yaşayan ailelerin çocuklarının okuma alışkanlığı da gerilemiştir. Özellikle ekonomik durumlar uzaktan öğretim sürecinde önemli bir etken olmuştur. Nitekim Yurdakal ve Susar Kırmızı'da (2021) araştırmalarında öğretmen adaylarının süreçte ekonomik sebeplerden ötürü sıkıntılar yaşadıklarını belirtmiştir. Özel'e (2020) göre COVID-19 salgını ilkökul öğrencilerinin okuma becerinde büyük ölçüde kayıp yaşanmasına neden olmuştur. Akköse'ye (2020) göre de 2020 yılı sonbaharında öğrencilerin yüzde 63-68 arasında okuma kaybı ile eğitime geri döndükleri öngörülmüştür. Engzell, Frey ve Verhagen (2021) Hollanda'da COVID-19 salgınında öğrenme kayıplarına yönelik olarak bir araştırma yapmıştır. Araştırmada Hollanda'da salgın öncesinde yapılan ulusal sınavlarla salgın sürecinde gerçekleştirilen sınavlar karşılaştırılmıştır. Ayrıca araştırmada Hollanda'da yalnızca nispeten kısa bir karantinadan (8 hafta) geçildiği ve ülkenin adil bir okul finansmanı sistemine ve dünyanın en yüksek geniş bant erişim oranına sahip olduğu da belirtilmiştir.

Buna rağmen araştırma sonuçlarına göre yaklaşık yüzde 3 puanlık veya 0,08 standart sapmalı bir öğrenme kaybı olduğu belirlenmiştir. Daha az eğitilmiş evlerden gelen öğrenciler arasında kayıpların ise %60'a kadar daha fazla olduğu da elde edilen sonuçlar arasındadır. Bu durum ailelerin çocukları üzerindeki dengesiz etkisine ilişkin kaygılar oluşmasına neden olmuştur. Benzer sonuçlar pek çok araştırma ve raporda da dile getirilmiştir. Pek çok uluslararası birçok örgüt hazırladığı raporlarda da yoksul ve dezavantajlı ailelerin çocuklarının önemli ölçüde öğrenme kayıpları yaşadığını dile getirmiştir (United Nations, 2020; Schleicher, 2020). Bayburtlu (2020) Türkçe öğretmenleri ile yaptığı araştırmada COVID-19 sürecinde öğretmenlerin velilerle iletişim halinde olduklarını tespit etmiştir. Ancak bazı veliler uzaktan eğitim sürecindeki çalışmalara ya da öğrenciye yeterince ilgi göstermemektedir. Aykar ve Yurdakal (2021) araştırmalarında COVID-19 sürecinde ailelerin sürece yönelik olumlu tutumlar sergilemediğini dolayısıyla süreçte aile katılımının az olduğunu belirtmiştir. Araştırma sonuçları bu çalışma ile benzer sonuçlar göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında, öğretmenler öğrencilerin yazma çalışmalarını kontrol etmekte zorlanmıştır (14 katılımcı). Yazma çalışmalarının kontrol edilmesi öğrencinin yazdığı ürünle öğretmenin aynı ortamda olmasını gerektirmektedir. Yazma çalışmalarının kontrol edilmemesi öğrencilerin yazılı ürünleri ortaya koyma sürecini ciddiye almamasını da beraberinde getirmiştir. Diğer taraftan yazım kuralları ve noktalama imlerinin kullanımı da öğretmenler tarafından kontrol edilememiştir. Kontrol sürecinin gerektiği gibi yapılmaması aslında yazılı ürünlerin sağlıklı bir şekilde değerlendirilmediğinin de göstergesi olarak kabul edilebilir. Yazılı ürünlerin oluşturulduğu sürecin yeterince kontrol edilememesi, bu ürünlerin nitelikli bir şekilde değerlendirilmemesi öğrencilerin yazma becerilerini olumsuz bir şekilde etkilemiş olabilir. Susar Kırmızı, Kapıkıran ve Akkaya'ya (2021) göre yazma becerisinin geliştirilmesi kendi içinde mücadele gerektiren bir yapıya sahiptir. Öğrenci açısından uğraşı verilmesi gereken bir alandır. Her ne kadar zorlayıcı gibi görünse de öğrenciyi düşünsel anlamda geliştiren bir niteliği vardır. Uzaktan eğitimde bu mücadelenin azalması ilerleyen yıllarda öğrencilerin düşüncelerini yazılı bir şekilde ifade etmesinde sıkıntılar yaşamaması konusunda bir öngörü olarak düşünülebilir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenler uzun sürdüğü için yazma çalışmalarına yeterince zaman ayıramamıştır (7 katılımcı). Yazmaya hazırlık çalışmalarının yapılması; yazmanın her bir aşamasının belirli bir zaman alması; öğrencilere bu süreçte öğretmenin rehberlik yapması, yazma sürecinin kontrol edilmesi uzaktan öğretim süreci içerisinde oldukça zorlayıcı olmuştur. Bu nedenle öğretmenler ders saatlerinde yazma çalışmalarını uzun zaman aldığı gerekçesi ile istedikleri gibi gerçekleştirememiştir. Çarkıt ve Koçoğlu da (2020) COVID-19 sürecinde Türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları zorlukları belirlemek amacı ile bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler sınırlı zamandan dolayı yazma çalışmalarını gerçekleştirmede zorlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bir başka sonuca göre öğrenciler COVID-19 sürecinde kitap okuma yerine dijital cihazlara daha çok zaman ayırmıştır. Kitap okumadıkları için de yazma çalışmalarında yeterince başarılı olamamışlardır. Elde edilen bu sonuç diğer çalışmaları da destekler niteliktedir. Bayburtlu'nun (2020) gerçekleştirdiği çalışmaya göre öğretmenler öğrencilerin bir kısmının ekran bağımlılığı olduğunu belirtmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir:

- COVID-19 Salgını sürecinin bitmesi ve yüz yüze eğitimin başlaması ile birlikte etkili dinleme çalışmalarına yer verilmesi dinleme ve anlama becerilerinin geliştirilmesi açısından önemlidir. Yapılacak çalışmalarda öğrencilerin etkili bir şekilde dinleme yapması ve bu becerinin geliştirilmesi için özel çalışmalar yapılması önerilmektedir.
- COVID-19 salgını sürecinde derse katılımda sorun yaşayan, kendini ifade etmede çekingen davranışlar sergileyen öğrenciler için telafi çalışmaları yapılmalıdır. Yüz yüze eğitim başlayınca bu öğrencilerle grup önünde konuşma çalışmaları yapılmasında yarar vardır. COVID-19 Salgını

sürecinin öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerini ortadan kaldırmak için konuşma becerilerinin geliştirilmesi yönünde özel çalışmalar yapılmasında yarar vardır.

- COVID-19 salgını sonrasında ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığını geliştirmek için özel çalışmalar yapılmalıdır. MEB bu konuda okullarda etkili girişimlerde bulunmalıdır.
- COVID-19 Salgını sürecinden ekonomik olarak etkilenen ailelerin çocuklarının okuma alışkanlıklarının durumu araştırılmalı gerekirse bu konuda üniversiteler ve MEB iş birliği yapılmalıdır. Aileleri ekonomik sıkıntılar yaşamış olan öğrencilerin bu süreçten etkilenmelerinin devam etmesi durumunda kitap desteğinin sağlanması için gerekli girişimler yapılmalıdır. Bu öğrencilere daha ekonomik koşullarda kitap temin edilmesi için çalışmalar yapılmalı projeler geliştirilmelidir. Bu durum COVID-19 sürecinin getirdiği fırsat eşitliği sorununun çözümünde bir küçük de olsa etkili olabilir.
- COVID-19 salgın sürecindeki uzaktan öğretim çalışmalarının devam etmesi durumunda okuma alışkanlığının geliştirilmesi konusunda velileri bilinçlendirme çalışmaları yapılmalıdır. MEB bu konuda okul aile iş birliği desteğinin sağlanması için çalışmalar yapılmalıdır.
- COVID-19 salgını sonrasında öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik özgün çalışmalar yapılmalıdır. Öğrencilerin yazılı ürünleri ortaya çıkarması sürecinde öğretmenler onlara rehberlik etmeli ve yazıların niteliğini artırma yönünde çalışmalar yapılmalıdır.
- COVID-19 salgını sonrasında öğrencilerin kitap okuması için özel zamanlar yaratılmalıdır. Kitap okumanın yazma çalışmalarını destekleyici bir yönü olduğu gözlerden uzak tutulmamalıdır.
- COVID salgını sonrasında Türkçe bilmeyen ya da az bilen öğrencilerin Türkçe dil becerilerini arttırmak için özel çalışmalar yapılmalıdır. Bu gruplar için pozitif ayrımcılık yapılmasında yarar vardır.
- Bundan sonra eğitim öğretim sürecinin işleyişini etkileyecek olası bütün durumlar için hazırlık yapılmalıdır. MEB eğitim öğretimin okul dışı ortamlarda gerçekleştirilmesini de sağlayacak alternatif eğitim durumları üretmelidir.

Kaynakça


- Aykar, A. N. ve Yurdakal, İ. H. (2021). Erken çocukluk dönem öğretmenlerinin acil uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Temel Eğitim Dergisi*, 3(2), 6-14.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 1-9.
- Akköse, C. (2020). Covid-19 salgınının eğitim üzerindeki etkileri. Erişim adresi (14 Haziran 2021): <https://www.egitimpedia.com/covid-19-salgininin-egitim-uzerindeki-etkileri>
- Arora, A. K. ve Srinivasan, R. (2020). Impact of pandemic COVID-19 on the teaching–learning process: A study of higher education teachers. *Prabandhan: Indian journal of management*, 13(4), 43-56.
- Balcı, A. (2020). COVID-19 özelinde salgınların eğitime etkileri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(3), 75-85.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bayburtlu, Y.S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151.
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. ve Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *Rapid Review*, 395 (14), 912-920.
- Çarkıt, C. ve Koçoğlu, A. (2020). COVID-19 sürecinde Türkçe dersi uygulamaları üzerine nitel bir araştırma. *International Journal of Languages' Education and Teaching (IJLET)*. 8(4), 110-122.
- Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(1), 91-96.
- Donnelly, R., Patrinos, H. A. ve Gresham, P. J. (2021). The impact of COVID-19 on education – recommendations and opportunities for Ukraine. Erişim adresi (12 Haziran 2021): <https://www.worldbank.org/en/news/opinion/2021/04/02/the-impact-of-covid-19-on-education-recommendations-and-opportunities-for-ukraine>
- Engzell, P., Frey, A. ve Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(17), 1-7.
- Fidan, M. (2021). COVID-19 and primary school 1st grade in Turkey: starting primary school in the pandemic based on teachers' views. *Temel Eğitim*, 3(1), 15-24.
- Fontanet, A., Grant, R., Greve-Isdahl, M. ve Sridhar, D. (2021). Covid-19: Keeping schools as safe as possible. A growing menu of effective measures can and should be deployed. Erişim adresi (9 Mayıs 2021): <https://www.bmj.com/content/bmj/372/bmj.n524.full.pdf> sitesinden 09
- Kalaycı, N. ve Yıldırım, N. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 238-262.
- Koçak, A. E. ve Göçmen, A. (2020). COVID-19 pandemi süreci, eğitim sistemini nasıl etkiledi, nasıl etkileyecek? Erişim adresi (12 Mayıs 2021): <https://evrimagaci.org/covid19-pandemi-sureci-egitim-sistemini-nasil-etkiledi-nasil-etkileyecek-9013>
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özel, S. (2020). Koronavirüs eğitimi nasıl etkiledi? Erişim adresi (14 Haziran 2021):<https://www.hurriyet.com.tr/teknoloji/koronavirus-egitimi-nasil-etkiledi-41620194>
- Schleicher, A. (2020). The impact of COVID-19 on education insights from education at a glance 2020- OECD. Erişim adresi (12 Mayıs 2021):<https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>
- Söylemez, Y. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 63, 345-384.
- Susar Kırmızı, F., Kapıkıran, Ş. ve Akkaya, N. (2021). Dijital ortamda yazmaya ilişkin tutum ölçeği (DOYAT): Ölçek geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 417-444.
- United Nations (2020). Policy briefs: *Education during COVID-19 and beyond*. Erişim adresi (14 Mayıs 2021):https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf


- UNESCO (2020). *COVID-19 educational disruption and response*, UNESCO. Erişim adresi (20 Haziran 2021):<https://en.unesco.org/covid19/Educationresponse>
- Viner, R. M., Bonell, C., Drake, L., Jourdan, D., Davies, N., Baltag, V., Jerrim, J., Proimos, J. ve Darzi, A. (2021). Reopening schools during the COVID-19 pandemic: governments must balance the uncertainty and risks of reopening schools against the clear harms associated with prolonged closure. *Archives of disease in childhood*, 106(2), 111-113.
- World Bank. (2020). The COVID-19 pandemic: Shocks to education and policy responses. Erişim adresi (20 Haziran 2021):<https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/the-covid19-pandemic-shocks-to-education-and-policy-responses>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakal, İ. H. ve Susar Kırmızı, F. (2021). COVID- 19 salgını sürecinde gerçekleştirilen acil uzaktan eğitime ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 137-159.



10. Sınıf Öğrencilerinin Kimya Dersi “Doğa ve Kimya” Ünitesi ile İlgili Kavramaları ve Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi

Examination of 10th Grade Students' Conceptions and Knowledge Levels concerning "Nature and Chemistry" Unit of Chemistry Course

Olca GÜNEŞ YAZAR , Hasan Celal Güzel Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Mustafakemalpaşa, gunesolcay08@gmail.com

Canan NAKİBOĞLU , Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, canan@balikesir.edu.tr

Güneş Yazar, O. ve Nakıboğlu, C. (2021). 10. Sınıf Öğrencilerinin Kimya Dersi “Doğa ve Kimya” Ünitesi ile İlgili Kavramaları ve Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 611-629.

Geliş tarihi:14.06.2021

Kabul tarihi: 30.10.2021

Yayımlanma tarihi:28.12.2021

Öz. 2018 Ortaöğretim Kimya Dersi Öğretim Programında yer alan "doğa ve kimya" ünitesi, çevre ilgili sorunlar, sorunların nedenleri ve bu konuların dayandığı kimyasal temellerin öğretildiği bir ünitelerdir. Bu çalışmada, 10. sınıf öğrencilerinin "doğa ve kimya" ünitesinin öğretilmesinden sonra suyun hayat için önemi, çevre kirliliği ve çevre kirliliğinin azaltılması için alınması gereken önlemler ile ilgili kavramalarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında 10. sınıfa devam eden 421 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler, dört faktörden oluşan "Doğa ve Kimya Ünitesi Başarı Testi" kullanılarak toplanmıştır. Çalışmada, suyun önemini, su tasarrufu ve su kaynakları ile ilgili konularda öğrencilerin kavramaları yüksek düzeydeyken; yumuşak su, suyun özellikleri ve endüstride su kullanımı gibi daha fazla kimya bilgisi gerektiren konularda öğrenci kavramalarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada ulaşılan diğer bir sonuç, öğrencilerin küresel ısınmaya neden olan gazları tam olarak kavramadıkları ve bu gazları asit yağmuruna neden olan gazlardan tam olarak ayırt edemedikleridir. Son olarak, çevre sorunları için geliştirilen çözüm yollarından en etkili olanı insanların bu sorunlar hakkında bilinçlendirilmesi olacağından, bunun sağlanması için nitelikli bir çevre dersine ortaöğretim programında ayrı bir ders olarak yer verilmesi önerisinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: 10. sınıf öğrencileri, Kimya dersi, Doğa ve kimya ünitesi.

Abstract. The "nature and chemistry" unit included in the 2018 Secondary School Chemistry Curriculum is the unit in which the environmental issues, the causes of environmental problems, and the chemical foundations of the environmental issues. This study aims to determine the conceptions of 10th-grade students about the importance of water for life, environmental pollution and the measures to be taken for the reduction of environmental pollution after the teaching. The study group consisted of 421 students attending to 10th grade in the 2019-2020 academic year. The "Nature and Chemistry Unit Achievement Test" with four factors was used to determine the students' conceptions. It was concluded that although the students' conception about the topics concerning daily life such as the importance of water for life, water conservation, and water resources is at a high level, the students' conception of the topics that require theoretical knowledge such as soft water, properties of water and water use in the industry are the weak. Another conclusion reached in the study is that the students do not fully comprehend the gases that cause global warming and cannot distinguish these gases from the gases that cause acid rain. Finally, since the most effective solution to environmental issues will be to raise the awareness of people about these problems, it is suggested that a qualified environment-course should be included as a separate course in the secondary school program.

Keywords: 10th-grade students, Chemistry course, Nature and chemistry unit.

Extended Abstract

Introduction. One of the most important factors in the emergence of environmental problems is people's conscious or unconscious activities. To reduce environmental problems, people must first be made aware of their manner and then be informed and raise awareness about taking responsibility for the environmental issues. For this reason, it is extremely important to provide students with environmental education starting from the primary education level. One of environmental education's goals is to empower people to take environmentally responsible actions (Leeming, Dwyer, & Bracken 1995; Liu & Chen, 2019). Having the correct environmental knowledge can also prevent the development of any misconceptions about the subject (Arsal, 2010). There is not any course related to the environment in secondary education curricula in our country, environmental subjects are included in both secondary biology and chemistry course curriculums as either a unit or a subject within a unit. One of these units is the "nature and chemistry" unit in which the environmental knowledge, the causes of environmental problems, and the chemical foundations of the environmental issues.

In line with these explanations, this study aims to determine the conceptions of 10th-grade students who attend different school types about the importance of water for life, environmental pollution and the measures to be taken for the reduction of environmental pollution after the teaching of the "nature and chemistry" unit. Depending on the purpose of the research, answers to the following questions were sought.

1. To what extent do 10th-grade students comprehend the importance of water for life after teaching the "nature and chemistry" unit?
2. To what extent do 10th-grade students comprehend water and soil pollution after teaching the "nature and chemistry" unit?
3. To what extent do 10th-grade students comprehend gas pollutants after teaching the "nature and chemistry" unit?
4. To what extent do 10th-grade students comprehend the measures to be taken to reduce environmental pollution after teaching the "nature and chemistry" unit?
5. What are the knowledge levels of 10th-grade students for the unit "nature and chemistry"?

Method. In this study, the survey method was used. The study group consisted of 421 (221 females and 200 males) 10th-grade students attending different school types in Bursa in the 2019-2020 academic year. The "Nature and Chemistry Unit Achievement Test (NCUAT)" was used to determine the students' conceptions of the unit of "nature and chemistry". Cronbach Alpha values of each factor were between 0.61 and 0.76, respectively.

Results. To find an answer to the first research question, the answers of the questions in the "water and life" factor in the NCUAT were analyzed. There are seven questions under this factor and these questions are grouped under six themes: the importance of water, soft water, water conservation, water resources, water features, and water use in industry. The arithmetic mean score for all items regarding the importance of water for life was determined as 17.90 and 12.1% of students answered all questions of this factor correctly.

To find an answer to the second research question, the answers to the questions under the "water and soil pollution" factor in the NCUAT were analyzed. There are four questions under this factor and these questions are grouped under three themes: water pollution, water-soil pollution, and soil pollution. It was determined that the student answer averages for all questions gathered under three themes were above 70%.

To find an answer to the third research, the questions under the factor of "environmental impact of gas pollutants" in the NCUAT were analyzed. There are seven questions under this factor, and these questions are grouped under five themes: the greenhouse effect, acid rain, ozone layer, gas pollutant, and gas polluting effect. It was revealed that the students' conception concerning the greenhouse effect was low and that nearly half of the students (46.1%) considered "nitrogen" gas as one of the gases that cause the greenhouse effect.

In order to find an answer to the fourth research question, the answers of the questions under the "reduction of pollution" factor in the NCUAT were analyzed. There are seven questions under this factor and these questions are grouped under four themes: "water pollution, environmental pollution, air pollution, and soil pollution". The arithmetic mean score of the students for all items of the "reduction of pollution" factor was determined as 20.71 and 29.9% of students answered all questions correctly. The correct answers of just over 80% of the students to the two questions under the water pollution theme have shown that the students' concepts about the prevention of water pollution are quite high.

Discussion and Conclusion. It was determined that the importance of water for life, water conservation, and water resources were well understood by the students, but the students' conceptions related to soft water, water properties and, water usage in the industry were weak. The students' comprehension was lower in the questions that require technical knowledge and to use their knowledge. Regarding second research question, it was concluded that approximately 80% of the students understood that substances such as batteries, plastics, detergents, and heavy metals cause water and soil pollution, and again 75% of them were able to notice the substances that remained in the soil without degradation for a long time. In addition, the average success for water and soil pollution was high. It was concluded that the students do not fully comprehend the gases that cause global warming and cannot fully distinguish the gases that cause acid rain and the gases that cause the greenhouse effect. It was concluded that the students' understanding of acid rain was high, and they only mixed gases that cause acid rain with gases that damage the ozone layer. This situation can be interpreted as a result of not knowing the chemical formulas of the gases.

Since the most effective solution for environmental problems will be to raise the awareness of people about these problems, it has been suggested that a qualified environmental education covering all segments of the society should be included as a separate course in the secondary school curriculum.

Giriş

Çevre sorunları oluşumuna neden olan en önemli faktörler, insanların bilinçli ya da bilinçsiz yaptıkları faaliyetlerdir. Bu nedenle çevre ile ilgili sorunların azaltılması için öncelikle insanların davranışlarının farkına varmalarının sağlanması, sonrasında da çevre ile ilgili sorumluluk almaları konusunda bilgilendirilmeleri ve bilinçlendirilmeleri gerekir. Kişilerin çevreye yönelik bilgilendirilme ve bilinçlendirmeleri için de çok küçük yaştan itibaren çevre eğitimi verilmesi son derece önemlidir. Palmer (2003), "çevre eğitimi" terimini tanımlama girişimi ile ilgili tarihindeki en büyük dönüm noktasının 1970 yılında ABD Nevada, Carson City'deki Foresta Enstitüsü'nde düzenlenen Uluslararası Doğa ve Doğal Kaynakları Koruma Birliği (IUCN)/UNESCO "Okul Müfredatında Çevre Eğitimi Uluslararası Çalışma Toplantısı" olduğuna dikkat çekerek, bu toplantıda çevre eğitimi için aşağıdaki klasik tanımın yapıldığını belirtmiştir:

Çevre eğitimi, insan, kültürü ve biyofiziksel çevresi arasındaki karşılıklı ilişkiyi anlamak ve takdir etmek için gerekli beceri ve tutumları geliştirmek için değerleri tanıma ve kavramları netleştirme sürecidir. Çevre eğitimi ayrıca, çevre kalitesi ile ilgili konularda bir davranış kodunun karar vermede ve kendi kendine formüle edilmesinde pratik yapmayı gerektirir (IUCN, 1970 akt. Palmer, 2003, s.7).

Öğrencilerin daha bilinçli olmasını sağlamak adına yapılan çevre eğitimi amaçlarına göre değişiklik gösterse de, yukarıdaki tanımlamaya da dayanarak, bu eğitimi alan kişilerin çevre ile ilgili bilgileri, tutumları ve davranışlarının gelişeceği söylenebilir. İnsanların bilinçli veya bilinçsiz olarak yaptıkları olumsuz davranışlar sonucu ortaya çıkan çevre sorunları herkesi etkilerken diğer taraftan çevreye yönelik olumlu davranışlar çevrenin sürdürülebilirliği üzerine önemli katkılar sağlamaktadır. Bu nedenle ilköğretim seviyesinden itibaren bireylerin çevreye duyarlı olarak yetişmesi, çevrenin sürdürülebilir şekilde kullanımı için son derece önemlidir (Başaran Uğur, Bektaş ve Güneri, 2019). Kişilerin çevreye yönelik olumlu davranışları, onların çevreye yönelik olumlu tutumları ile ilişkili olup burada duyuşsal boyut oldukça önemliken, duyuşsal boyut kadar önemli diğer bir boyut da kişilerin çevreye yönelik bilgi seviyeleridir. Kişilerin çevre ile ilgili bilgilerinin çevre sorunları ve bu sorunlara yönelik alınacak önlemler gibi konuları içermesi yanında, çevre sorunlarına neden olan olayları anlayacak bilgiye sahip olmaları da gerekir. Çünkü insanlar çevre konularına yönelik bilgi sahibi olduklarında çevre sorunlarına karşı duyarlı hale gelebilirler. Çevre eğitimi alanındaki bazı araştırmalar, çevre sorunları hakkında kapsamlı bilgi düzeyinin çevre dostu davranışlara yol açtığını ve çevreye karşı daha fazla farkındalık ve duyarlılıkla sonuçlandığını belirtmişlerdir (Hungerford ve Volk 1990).

Son yıllarda dünyamızın geleceği ile ilgili oldukça ciddi çevre sorunları, çeşitli haber kaynaklarında daha fazla yer almaya başlamıştır. Bu tür sorunların nedenlerini anlayıp ona göre davranabilmek için öncelikle bilinçli yurttaş olunması gerektiği açıktır. Çünkü bu sorunları çözebilecek kişisel gücümüz olmasa da bu tür sorunların daha fazla büyümesine engel olmak veya çözümün parçası olabilmek adına herkese düşen görevler söz konusudur. Bu görevleri yerine getirmek için, sadece çevreye yönelik olumlu tutum, endişe veya farkındalığa sahip olmak yeterli olmayıp sorunların kaynağının neler olduğu ve çözüm yolları önerebilmeye yönelik temel bilgilere de sahip olunması gerekir. Bu nedenle çevre eğitiminin bir amacı, insanları çevreye karşı sorumlu eylemlerde bulunmaları konusunda güçlendirmesidir (Leeming, Dwyer ve Bracken 1995; Liu ve Chen, 2019). Çevre ile ilgili doğru bilgilere sahip olmak aynı zamanda konuya yönelik herhangi bir yanlış kavrama gelişiminin de önüne geçebilir (Arsal, 2010). Çevreye yönelik bilgiler sadece sınıf içinde değil öğretimin dışında günlük hayatın içinde de edinilir. Günlük hayattan edilen bilgilerin yanlış olma ihtimalleri, sınıf içinde öğretimden edinilenlere oranla daha yüksek olabilir. Bütün bu nedenlerle çevre eğitimi, öğrencilerin çevre konularına yönelik doğru bilgileri edindikleri derslerdir. Diğer taraftan ülkemizde ortaöğretim ders programlarında doğrudan bir çevre dersi bulunmamakla birlikte,

çevre konuları hem biyoloji hem de kimya dersleri öğretim programlarında bir ünite ya da bir ünitenin içinde konu olarak yer almaktadır. Bu ünitelerden birisi de bu çalışmada ele alınan “Doğa ve Kimya” ünitesidir.

Çevre ile ilgili öğrenci bilgi düzeyi ve kavramalarını inceleyen çalışmalar

Ülkemizde çevre konularına yönelik öğrencilerin bilgilerini ölçme amaçlı gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, “doğa ve kimya” ünitesi ile ilgili doğrudan öğrenci başarılarını araştıran bir çalışma olmadığı görülmüştür. Ancak farklı öğretim düzeylerinde çevre bilgilerini ölçen (Atasoy ve Ertürk, 2008) veya bu ünite içinde yer alan önemli çevre sorunlarını ayrı ayrı ele alarak öğrencilerin bu konulara yönelik kavramalarının veya başarılarının incelendiği çalışmaların var olduğu belirlenmiştir. Çevre sorunlarını tek tek ele alan bu çalışmalarda çoğunlukla, sera etkisi, asit yağmurları, ozon tabakası, küresel ısınma ile su ve toprak kirliliği gibi sorunlara ilişkin öğrencilerin kavramaları değerlendirilmiştir. Küresel çevre sorunlarının tek tek ele alındığı çalışmalardan ülkemizde ve uluslararası alanda en fazla çalışılan konuların başında sera etkisi geldiği görülür. Sera etkisi ve buna bağlı küresel ısınma ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, her öğrenim kademesinde öğrencilerin bilgi düzeyleri ve yanlış kavramalarının araştırıldığı görülür. Gerek ülkemiz gerekse yurt dışında sera etkisi ve küresel ısınma konularında yürütülen çalışmalarda öğrencilerin önemli yanlış kavramalara sahip oldukları belirlenmiştir (Arsal, 2010; Ayvaci ve Çoruh, 2009; Bahar ve Aydın, 2002; Bakırcı ve Yıldırım, 2017; Boyes, Stanisstreet ve Papantoniou, 1999; Boyes ve Stanisstreet, 1998; Bozkurt ve Cansüngü Koray, 2002; Kınay, Stanisstreet ve Boyes, 2008; Österlind, 2005; Ünlü, Sever ve Akpınar, 2011).

Genel çevre bilgisinin ölçüldüğü çalışmalarda en dikkat çekici nokta, bu çalışmaların ülkemizde ve dünya da ilköğretim düzeyinden üniversite düzeyine, özellikle öğretmen adayları ile yürütülmesi noktasında geniş bir yelpazeye sahip olmasıdır. İlköğretim düzeyinde yürütülen çalışmalardan birinde, Atasoy ve Ertürk (2008), ilköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çevresel tutum ve bilgilerini birlikte incelemişlerdir. Çalışma sonunda, öğrencilerin çevre bilgisi ve çevre tutumu açısından yeterli düzeyde olmadıkları ve çevre bilgisi ile çevresel tutum puanları arasında çok güçlü olmasa da bir ilişki olduğu belirlenmiştir. İlköğretim düzeyindeki diğer bir çalışmada, Akyol ve Kahyaoglu (2012), 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencileri ile yürüttükleri araştırmada ‘Çevre Bilgi Testi’ kullanmışlardır. Çalışmada, 6 ile 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çevre bilgi başarı düzeyleri bakımından sınıf düzeyi arttıkça çevre bilgi düzeyinin artmış olduğu ve cinsiyet faktörünün çevre bilgi düzeyi üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Üniversite düzeyinde yürütülen çalışmalara bakıldığında, Sadık ve Çakan (2010) biyoloji bölümü öğrencilerinin çevre bilgisi ve çevre sorunlarına yönelik tutumlarını incelemiştir. Çevre Bilgisi Testi ile toplanan verilerin analizi sonucu biyoloji bölümü öğrencilerinin çevre bilgilerinin iyi durumda olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumun öğrencilerin çevre ile yakından ilgisi olan biyoloji öğrencileri ile yürütülmüş olmasının önemi büyüktür. Diğer taraftan diğer alanlardaki öğretmen adayı ve üniversite öğrencileri ile yürütülen çalışmalarda, çevre bilgi düzeylerinin bu kadar yüksek olmadığı gösterilmiştir (Demircioğlu, Demircioğlu ve Yadigaroglu, 2015; Frick, Kaiser ve Wilson, 2004; Güven, 2013; Pe'er, Goldman ve Yavetz, 2007; Timur ve Yılmaz, 2011; Yılmaz, Morgil, Aktuğ ve Göbekli, 2002).

Timur ve Yılmaz (2011) Türkiye genelinde 10 üniversiteden Fen Bilgisi/Fen ve Teknoloji öğretmen adayının çevre bilgi düzeylerini inceledikleri çalışmada, öğretmen adaylarının çevre bilgi düzeylerinin orta düzeyde olduğu ve cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Diğer taraftan öğretmen adaylarının çevre bilgisi ile genel akademik ortalamaları ve anne eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu farklılıklar genel akademik ortalamaları ve anne eğitim seviyesi arttıkça öğretmen adaylarının çevre bilgi seviyelerinin arttığı şeklinde yorumlanmıştır. Fen

bilgisi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik bilgi düzeylerinin belirlenmesine yönelik başka bir çalışmada Güven (2013) bir başarı testi geliştirmiştir. Çalışmasının sonunda öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik bilgi düzeylerinin düşük olduğunu belirlemiştir. Demircioğlu ve diğerleri (2015) ise fizik, kimya ve biyoloji öğretmen adaylarının genel çevre bilgileri ve içinde yaşadıkları çevreye karşı bu bilgileri kullanma düzeylerini incelemiştir. Uygulanan anketin tümü açısından yapılan değerlendirme sonucunda, öğretmen adaylarının çevreye karşı bilgi ve davranışlarının yeterli düzeyde olmadığı ve çevreye yönelik bilgi ve tutumların, cinsiyet ve alanlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uluslararası alanda üniversite ve lise öğrencilerinin genel çevre bilgilerinin belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bu tür çalışmalardan birinde, Kaplowitz ve Levine (2005), ABD’de bir üniversiteye devam eden öğrencilerin çevreye yönelik bilgi düzeyini, çevre bilgisi üzerine yılda iki kez yapılan ulusal bir çalışmanın sonuçlarına göre değerlendirmiştir. Çalışmada, üniversite öğrencilerinin genel halktan daha yüksek düzeyde çevreye yönelik bilgiye sahip olduklarını, ancak bilgi seviyelerinin ortalama olarak yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Gambro ve Switzky (1996), Amerikalı 10. ve 12. Sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bilgilerinin incelendiği çalışma sonucunda, öğrencilerin düşük düzeyde çevresel bilgiye sahip olduğunu belirlemiştir. Çevre bilgisi ölçeklerindeki maddeler, öğrencilerin asit yağmuru, sera etkisi ve gelecekteki enerji kaynakları gibi çevresel konuları içermektedir. Çalışma sonunda, öğrencilerin çoğunun çevre sorunları ile ilgili temel gerçekleri fark edebilseler de, önemli bir kısmının çevre sorunları ile ilgili sonuçları anlayamadıkları veya bu tür sorunlara olası çözümler için bilgilerinin kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Buraya kadar yapılan alanyazın taramasından görüldüğü gibi özellikle uluslararası alanda lise öğrencilerine yönelik çalışmalar olsa da ülkemizde çalışmaların çoğunda ya ilköğretim ya da üniversite düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin çevreye yönelik bilgi düzeyleri ve kavramalar incelenmiştir. 2018 yılı Kimya Dersi Öğretim Programının 9. sınıfında yer alan “doğa ve kimya” ünitesi öğrencilerin ortaöğretim düzeyinde çevre ve çevreye yönelik sorunların kaynağının neler olduğunun öğretildiği bir ünedir. Ortaöğretim düzeyinde çevreye yönelik özel bir dersin olmaması bu dersin öğretimini oldukça önemli kılmaktadır. Ortaöğretim biyoloji derslerinde de çevre ile ilgili konular yer alsa da çevre sorunlarının temelinde yatan önemli konular kimya bilgisi gerektirmektedir. Bu durum ortaöğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi edinmeleri açısından “doğa ve kimya” ünitesinin önemini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın Amacı

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda bu çalışmada, farklı okul türlerine devam eden ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin “doğa ve kimya” ünitesinin öğretiminden sonra, suyun önemi, çevre kirliliği ve çevre kirliliğinin azaltılmasına yönelik alınacak önlemler ile ilgili kavramalarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma amacına bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. “Doğa ve kimya” ünitesinin öğretiminden sonra 10. sınıf öğrencileri suyun hayat için önemini ne derece kavrayabilmişlerdir?
2. “Doğa ve kimya” ünitesinin öğretiminden sonra 10. sınıf öğrencileri su ve toprak kirliliğini ne derece kavrayabilmişlerdir?
3. “Doğa ve kimya” ünitesinin öğretiminden sonra 10. sınıf öğrencileri gaz kirleticileri ne derece kavrayabilmişlerdir?
4. “Doğa ve kimya” ünitesinin öğretiminden sonra 10. sınıf öğrencileri çevre kirliliğinin azaltılması için alınacak önlemleri ne derece kavrayabilmişlerdir?
5. “Doğa ve kimya” ünitesine yönelik 10. sınıf öğrencilerinin bilgi düzeylerini nasıldır?

Yöntem

Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırması, belirli grubun bazı özelliklerini belirlemek için verileri toplama çalışmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Çalışmanın bu kısımda çalışmanın evren ve örnekleme, çalışmada kullanılan veri toplama aracı ve veri analiz yöntemi ile ilgili bilgiye yer verilmiştir.

Evren ve örneklem

Çalışmanın evrenini Bursa ilinin bir ilçesinde Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip liselerinde öğrenim gören 10. sınıf öğrencileri, örneklemini ise bu evreden 2019-2020 eğitim öğretim yılında seçilen 221'i kadın, 200'ü erkek toplam 421 öğrenci oluşturmaktadır. "Doğa ve kimya" ünitesi, 9. sınıfın en son ünitesi olması nedeniyle, çalışmanın örnekleme 10. sınıf öğrencilerden oluşturulmuş ve veri 10. sınıfın ilk haftalarında toplanmıştır. Örneklem, amaçsal örneklemeden maksimum çeşitlilik örnekleme dikkate alınarak belirlenmiştir. Amaçsal örnekleme, kendi içinde benzeşik farklı durumlar belirlenerek yapılan örnekleme olup, maksimum çeşitlilik örneklemede, incelenen problemle ilgili, kendi içinde benzeşik farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılması olarak tanımlar (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017). Bu amaçla, farklı okul türlerinin çalışmada yer almasına dikkat edilmiştir ve her okul türündeki öğrenci sayısının yaklaşık %10-12 olacak şekilde öğrenci katılımı sağlanmıştır. Toplam örnekleme kadın ve erkek sayısı birbirine yakın tutulmaya çalışılmıştır. Örneklemde yer alan öğrencilerin okul türü ve cinsiyete göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1 'de verilmiştir.

Tablo 1.
Öğrencilerin cinsiyet ve okul türüne göre dağılımı

Okul Türü	Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Fen Lisesi	Kadın	58	14
	Erkek	25	6
Anadolu Lisesi	Kadın	87	21
	Erkek	68	16
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Kadın	36	9
	Erkek	59	14
Anadolu İmam Hatip Lisesi	Kadın	40	9
	Erkek	48	11
Örneklem	Kadın	221	52
	Erkek	200	48
Toplam		421	100

Tablo 1'den görüldüğü gibi örnekleme dört farklı okul türü yer almakta olup örneklemin %52'si kadın ve %48'i erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Veri toplama aracı

Araştırma kapsamında öğrencilerin "doğa ve kimya" ünitesine yönelik kavramalarının belirlemesi amacıyla Güneş Yazar ve Nakiboğlu (2019) tarafından geliştirilen ve 25 sorudan oluşan çoktan seçmeli "Doğa ve Kimya Ünitesi Başarı Testi (DKÜBT)" kullanılmıştır. Araştırmacılar DKÜBT'ün dört faktörden oluştuğunu belirlemiş olup bu faktörler "su ve hayat", "su ve toprak kirliliği", "gaz kirlenmelerinin çevreye etkisi" ve "kirliliğin azaltılması" şeklinde isimlendirilmiştir. Testin Cronbach

Alpha güvenilirlik katsayısı 0,886 olarak hesaplanmış olup her bir faktöre ait güvenilirlik katsayıları faktörler için sırasıyla 0,61, 0,66, 0,66 ve 0,76 olarak belirlenmiştir. Testin pilot çalışmasından sonra, yapılan yeni uygulamaya ait bulguların kavrama düzeylerine göre analizine ait veriler bu çalışma kapsamında değerlendirilmiştir.

İşlem

Çalışmanın yürütülmesinde Balıkesir Üniversitesi Fen ve Mühendislik Etik Kurulundan etik kural izni ve Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama izni alınmıştır. Uygulama aşamasında, öğrencilere testin içeriği ve uygulama amacı hakkında bilgi verilerek test verilerinin sadece araştırma amacıyla kullanılacağı açıklanmıştır. Ayrıca test kâğıtlarına isim yazma ve çalışmaya katılma zorunluluğu olmadığını belirten onam formu okutularak imzalatılmış ve sadece gönüllü öğrenciler çalışmaya dâhil edilmiştir.

Verilerin analizi

Bu çalışmada DKÜBT'ün verilerinin betimsel analizi SPSS 22,0 programı kullanılarak yapılmıştır. İlk dört araştırma sorusu ve öğrenci kavramlarının belirlenmesi amacıyla sonuçlar her bir faktör için frekans ve yüzde şeklinde tablolaştırılarak ayrı ayrı sunulmuştur. Kodlayıcı güvenilirliğini sağlamak için veri girişi yapan araştırmacı rastgele seçilen 10 öğrenciye ait testi tekrar girerek sonuçları kontrol etmiştir. Ayrıca beş öğrenciye ait rastgele seçilen testin iki yazar tarafından karşılaştırması yapılmıştır ve %100 uyumlu çıkması sonucu kodlayıcı güvenilirliğinin sağlandığına karar verilmiştir.

“Doğa ve kimya” ünitesine yönelik 10. sınıf öğrencilerinin bilgi düzeylerinin nasıl olduğuna yönelik beşinci araştırma sorusuna cevap bulabilmek için McBeth, Hungerford, Marcinkowski, Volk ve Meyers (2008) tarafından geliştirilen Timur ve Yılmaz (2011) tarafında da kullanılan bilgi düzeyi modeli kullanılmıştır. Bu modelde çevre bilgisi düşük, orta ve yüksek şeklinde üç düzeye ayrılmıştır. “Doğa ve kimya” ünitesine yönelik hazırlanan DKÜBT'den alınacak en yüksek puanın 100 olması nedeniyle, bu modelde kullanılan seviyelere benzer şekilde oranlama yapıldığında, “doğa ve kimya” ünitesine yönelik bilgi düzeyi 0-33 puan arası düşük, 34-67 puan arası orta ve 68-100 puan arası yüksek düzey olarak belirlenmiştir. Beşinci araştırma sorusu için analiz bu şekilde yapıldıktan sonra tablolaştırılarak sunulmuştur.

Bulgular

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular, araştırma sorulara cevap oluşturacak şekilde ayrı başlıklar altında aşağıda sunulmuştur.

Birinci araştırma sorusuna ait bulgular

Birinci araştırma sorusunda, “doğa ve kimya” ünitesinin öğretimden sonra öğrencilerin suyun hayat için önemini ne derece kavrayabildiklerine yanıt aranmıştır. Bu amaçla, DKÜBT de yer alan “su ve hayat” faktöründeki sorulara öğrencilerin verdiği cevaplar analiz edilmiştir. Bu faktör altında yedi soru yer almakta olup bu sorular “suyun önemi, yumuşak su, su tasarrufu, su kaynakları, su özellikleri ve endüstride su kullanımı” olmak üzere altı tema altında toplanmaktadır. Bu temalarda yer alan soruların analizine ait bulgular Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2.

10. sınıf öğrencilerinin “su ve hayat” ile ilgili sorular, soruların teması ve cevapların dağılımı

Soru No	Soru Teması	Şıklar											
		a		b		c		d		e		Boş	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Suyun önemi	21	5,0	16	3,8	10	2,4	18	4,3	352	83,6	4	1,0
2	Yumuşak su	58	13,8	212	50,4	51	12,1	23	5,5	56	13,3	21	5,0
4	Su tasarrufu	15	3,6	16	3,8	14	3,3	22	5,2	351	83,4	3	0,7
5	Yumuşak su	45	10,7	193	45,8	45	10,7	37	8,8	61	14,5	40	9,5
6	Su kaynakları	29	6,9	15	3,6	31	7,4	18	4,3	327	77,7	1	0,2
7	Su özellikleri	21	7,4	58	13,8	242	57,5	54	12,8	28	6,7	8	1,9
15	Endüstride su kullanımı	32	7,6	25	5,9	211	50,1	75	17,8	55	13,1	23	5,5

Tablo 2 incelendiğinde, “su ve hayat” faktörü altında yer alan sorulardan birinci soruda suyun insanlar için önemi ile ilgili öğrencilerin kavramaları incelenmiştir. Bu soru için öğrencilere suyun üç önemli görevi olan, sindirim ve emilim işlevindeki görevi, vücut ısısını dengeleme görevi ile iç organlardaki zararın ve iskelet sistemindeki eklemlerin kayganlığını sağlayarak hareketi kolaylaştırma görevleri verilerek hangilerinin suyun insanlar için önemli olduğu sorulmuştur. Bu sorunun doğru cevabı olarak öğrencilerden “hepsi” şikkını seçmeleri beklenmekte olup öğrencilerin %83,6’sı bu soruyu doğru olarak cevaplamıştır. “Su ve hayat” faktörü altında yer alan ikinci ve beşinci sorular yumuşak suyun günlük hayattaki işlevlerine yönelik olup bunlardan ikinci soruya öğrencilerin %50,4’ü doğru cevap verirken, beşinci soruya da %45,8’i doğru cevap vermiştir. İkinci soruda yumuşak suyun özellikleri ile ilgili bazı ifadeler verilerek bunlardan hangisinin yanlış olduğu sorulmuştur. İkinci soruya verilen cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin %50,4’ünün deniz ve göl sularının yumuşak su olmadığını farkında oldukları görülmektedir. Ancak öğrencilerin %13,8’i “yumuşak sularla el yıkarken sabunun elden giderilmediği hissedilir.” ifadesine ve %13,3’ü “İçimi hoştur.” ifadesine, %12,1’inin de “Mg²⁺ ve Ca²⁺ iyonları derişimi azdır.” ifadesine ve %5,5’i “Isıtıldığı kaptaki tortu bırakır.” ifadesine yanlış dedikleri görülmektedir. Yumuşak suyun özelliklerinin farklı şekilde sorulduğu ve öğrencilerin yumuşak su ile kavramalarının ortaya çıkarılmaya çalışıldığı beşinci soruya verilen cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin %45,8’i “Yumuşak sularda kalsiyum ve magnezyum iyonları derişimi fazladır.” ifadesinin yanlış olduğunu belirlemişlerdir. Ancak %14,5’i “Yumuşak su kullanılan çamaşır ve bulaşık makinelerdeki ısıtıcı bölümlerinin ömrü uzun, makinelerin enerji tüketimi az olur.” ifadesine, %10,7’si “Sabunlar yumuşak sularda daha iyi köpürür.” ifadesine, %10,7’si de “Yumuşak suyun içim lezzeti daha iyidir.” ifadesine ve %8,8’i “Yumuşak sularda daha az kireçlenme olduğu için sıcak su kullanıldığında zarar daha azdır.” ifadesine yanlış dedikleri görülmektedir.

“Su ve hayat” faktörü altında yer alan dördüncü soruda su tasarrufu ile ilgili öğrencilerin kavramaları incelenmiştir. Bu soru için öğrencilere “Diş fırçalarken, tıraş olurken ve el yıkarken musluklar sürekli açık tutulmamalıdır.”, “Bozuk musluklar tamir edilmelidir.”, “Tarım arazilerini sulamada salma sulama yerine damlama sulama yapılmalıdır.” ve “Atık sular arıtılarak uygun yerlerde kullanılmalıdır.” şeklinde dört önemli su tasarrufu ifadesi verilerek hangilerinin doğru olduğu sorulmuştur. Bu sorunun bütün ifadelerinin su tasarrufu ile ilgili olduğuna yönelik doğru seçeneğin öğrencilerin %83,4’ü tarafından seçildiği belirlenmiştir. Öğrencilerin yeryüzündeki su kaynakları ile ilgili kavramalarını belirlemek amacıyla hazırlanan altıncı soruda öğrencilere dört tane su kaynağı (yeraltı suları, kar ve buzullar, deniz ve okyanuslar ile akarsular ve göller) verilerek, bunlardan hangilerinin yeryüzünde su kaynağı olduğu sorulmuştur. Öğrencilerin %77,7’si verilen 4 kaynağın da yeryüzündeki su kaynağı olduğunu belirten doğru şikkı seçtikleri görülmektedir. Su özellikleri ile ilgili yedinci soruda öğrencilere “Tarım arazilerinin sulanmasında tuzlu su kullanılır.”, “Dünyadaki suyun büyük bir kısmı tatlı sudur.” ve “Yeryüzündeki sular sürekli bir döngü içerisinde.” şeklinde verilen üç maddeden hangi ve hangilerinin yanlış olduğu sorulmuştur. Doğru cevap olan ilk iki ifadenin yanlış

olduğu “b” şıkkı öğrencilerin %57,5’i tarafından seçilirken, doğru olan üçüncü ifadenin yer aldığı “d” şıkkı öğrencilerin %6,7’si ve “e” şıkkı öğrencilerin %1,9’u tarafından seçilmiştir.

“Su ve hayat” faktörü altındaki son soru olan 15. soruda, öğrencilerin endüstride su kullanımı ile ilgili kavramaları incelenmiştir. Öğrencilerden verilen şıklardan hangisi endüstride suyun kullanım alanlarından olmadığı sorulmuştur. Doğru cevap olan “korozyon” öğrencilerin %50,1’i tarafından seçilmiştir. Bu soruya en fazla yanlış verilen cevaplardan ilki “suyun taşıma maddesi olduğu” ile ilgili şık olup öğrencilerin %17,8’inin bu şıkkı seçtiği görülmüştür. İkinci en fazla yanlış olarak seçilen ifadeden öğrencilerin %13,1’inin suyun su buharı şeklinde enerji kaynağı olarak endüstriyel kullanımını bilmedikleri görülmektedir.

“Su ve hayat” faktörü için ortalama başarı ile burada yer alan yedi sorunun (1, 2, 4, 5, 6, 7, 15) tamamına öğrencilerin ne kadarının doğru cevap verdiğiye yönelik bir analiz yapılmıştır. Testin toplamı için alınan puan 100 olması durumunda (25x4), bu faktörden alınabilecek maksimum puan 28 (7x4) olup, öğrencilerin faktördeki tüm maddelere yönelik başarı ortalaması 17,90 olarak belirlenmiştir. Ayrıca “su ve hayat” faktöründe yer alan bütün soruları doğru olarak cevaplayan öğrenci sayısının 51 olduğu belirlenmiştir. Bu sayı bütün öğrencilerin %12,1’ine karşılık gelmektedir.

İkinci Araştırma Sorusuna ait Bulgular

İkinci araştırma sorusunda, “doğa ve kimya” ünitesinin öğretimden sonra öğrencilerin su ve toprak kirliliğini ne derece kavrayabildiklerine yanıt aranmıştır. Bu amaçla, DKÜBT de yer alan “su ve toprak kirliliği” faktörü altındaki sorulara öğrencilerin verdiği yanıtlar analiz edilmiştir. Bu faktör altında dört soru yer almakta olup bu sorular “su kirliliği, su-toprak kirliliği ve toprak kirliliği” olmak üzere üç tema altında toplanmaktadır. Bu temalarda yer alan soruların analizine ait bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

10. sınıf öğrencilerinin “su ve toprak kirliliği” ile ilgili sorulara verilen cevapların

Soru No	Soru Teması	Şıklar										Boş	
		a		b		c		d		e		f	%
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
8	Su kirliliği	25	5,5	326	77,4	19	4,5	34	8,1	18	4,3	1	0,2
10	Su kirliliği	37	8,8	269	63,9	22	5,2	27	6,4	64	15,2	2	0,5
18	Su-toprak kirliliği	2	4,8	14	3,3	12	2,9	36	8,6	335	79,6	4	1,0
19	Toprak kirliliği	23	5,5	316	75,1	21	5,0	16	3,8	41	9,7	4	1,0

Tablo 3’ten görüldüğü gibi, “su ve toprak kirliliği” faktörü altında yer alan 4 sorudan, sekiz ve onuncu sorular “su kirliliği” ile ilgiliyken 18. soru “su-toprak kirliliği” ve 19. soru da “toprak kirliliği” ile ilgilidir. Sekizinci soruda su kirliliğine etkisi en az olan durumlara yönelik öğrencilerin kavramlarını belirlemek amacıyla, beş tane su kirliliği etkisi (şehirleşme, doğal gübreler, sanayileşme, nüfus artışı ve tarım ilaçları) verilerek, bunlardan hangilerinin su kirliliğine etkisinin en az olduğu sorulmuştur. Bu sorunun doğru cevabı olan “doğal gübreler” seçeneği, öğrencilerin %77,4’ü tarafından seçilirken, diğer şıkların hepsinin öğrenciler tarafından %10’un altında seçildiği görülmüştür. Su kirliliği ile ilgili onuncu soruda su kirliliğine neden olan etmenler konusunda öğrencilerin kavramalarını belirlemek amacıyla bazı ifadeler verilerek bu ifadelerden hangisinin su kirliliğine neden olan etmenler arasında yer almadığı sorulmuştur. Bu sorunun doğru cevabı olan “Organik beslenme artışı.” ile “Endüstriyel atıkların geri dönüşümü” ifadelerinin öğrencilerin %63,9’u tarafından seçildiği belirlenmiştir. Bu soruda en fazla yanlış seçilen şıkkın %15,2 ile “e” şıkkı olduğu görülürken diğer şıkları seçen öğrencilerin oranı ise %10’un altındadır.

Su ve toprak kirliliğinin birlikte sorgulandığı on sekizinci soruda, su ve toprağa karışması durumunda kirliliğe neden olabilecek bazı maddeler verilerek, öğrencilerden bunlardan su ve toprağa zarar verenleri seçmeleri istenmiştir. Bu sorunun doğru cevabında öğrencilerden beklenen “piller, plastikler, deterjanlar ve ağır metaller” şeklinde verilen bütün maddelerin su ve toprak kirliliğine neden olabileceğini belirleyebilmeleridir. Analiz sonucu, öğrencilerin %79,6’sı tarafından doğru cevabın verildiği ve diğer şıkların hepsinin %10’unun altında kaldığı belirlenmiştir. Öğrencilerden toprakta uzun süre bozunmadan kalan maddeler konusunda kavramalarının araştırıldığı on dokuzuncu soruda “plastikler, bitki ve hayvan atıkları, ağır metaller, piller ve deterjanlar” seçenek olarak verilmiştir. Öğrencilerden %75,1’i doğru şık olan “bitki ve hayvan atıkları” şikkını işaretlemiştir. Bu soru için de diğer şıklara verilen cevapların %10’un altında olduğu Tablo 3’den görülmektedir.

“Su ve toprak kirliliği” faktörü için ortalama başarı ile faktör de yer alan dört sorunun (8, 10, 18, 19) hepsini öğrencilerin ne kadarının doğru cevap verdiğiye yönelik bir analiz yapılmıştır. Testin toplamı için alınan puan 100 olması durumunda, bu faktörden alınabilecek maksimum puan 16 olup, öğrencilerin faktördeki tüm maddelere yönelik başarı ortalaması 11,88 olarak belirlenmiştir. 421 öğrenciden 96’sı yani öğrencilerin %46,6’sı “su ve toprak kirliliği” faktöründe yer alan bütün soruları doğru olarak cevapladığı bulunmuştur.

Üçüncü araştırma sorusuna ait bulgular

“Doğa ve kimya” ünitesinin öğretiminden sonra öğrencilerin gaz kirleticileri ne derece kavrayabildiklerine yönelik üçüncü araştırma sorusuna cevap bulabilmek için DKÜBT de yer alan “gaz kirleticilerin çevreye etkisi” faktörü altında yer alan sorular analiz edilmiştir. Bu faktör altında yedi soru yer almakta olup bu sorular “sera etkisi, asit yağmurları, ozon tabakası, gaz kirletici ve gaz kirletici etkisi” olmak üzere beş tema altında toplanmaktadır. Bu temalarda yer alan soruların analizine ait bulgular Tablo 4’ de verilmiştir.

Tablo 4.

10. sınıf öğrencilerinin “gaz kirleticilerin çevreye etkisi” ile ilgili sorulara verilen cevapların dağılımı

Soru No	Soru Teması	Şıklar											
		a		b		c		d		e		Boş	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
11	Sera etkisi	194	46,1	28	6,7	34	8,1	127	30,2	29	6,9	9	2,1
13	Asit yağmurları	25	5,9	22	5,2	22	5,2	34	8,1	317	75,3	1	0,2
14	Sera etkisi	46	10,9	49	11,6	33	7,8	189	44,9	88	20,9	16	3,8
16	Ozon tabakası	362	86	16	3,8	16	3,8	7	1,7	19	4,5	1	0,2
17	Asit yağmurları	16	3,8	285	67,7	25	5,9	40	9,5	45	10,7	10	2,4
20	Gaz kirletici	28	6,7	27	6,4	64	15,2	46	10,9	242	57,5	14	3,3
24	Gaz kirletici etkisi	92	21,9	55	13,1	50	11,9	45	10,7	161	38,2	18	4,3

“Gaz kirleticilerin çevreye etkisi” faktöründe yer alan on birinci ve on dördüncü sorularda öğrencilerin sera etkisi ile ilgili kavramları incelemiştir. On birinci soruda, sera etkisinin bir sonucu olan küresel ısınmaya neden olan gazlarla ilgili öğrencilere üç tane gaz (su buharı, karbon dioksit ve azot) verilerek, bunlardan hangisi ya da hangilerinin küresel ısınmaya neden olan gazlardan olmadığı sorulmuştur. Tablo 4’te yer alan bulgular incelendiğinde doğru cevap “su buharı ve azot” un yer aldığı d şikkının öğrencilerin %30,2’si tarafından seçildiği görülür. Bu soruya öğrencilerin %46,1’i “su buharı” cevabını verirken diğer seçeneklerin yüzdesinin %10’un altında kaldığı görülmektedir. Sera etkisi ile ilgili diğer soru olan on dördüncü soruda, “Sera etkisine en fazla katkısı olan gaz karbon dioksit (CO₂) gazıdır.”, “Dünyanın ortalama sıcaklığının artmasına neden olur.”, “Güneş ışınlarının dünyada kalma

süresi kısalır.” ve “Buzulların eriyerek okyanuslar yükselir.” şeklinde ifadeler verilerek bu ifadelerden hangilerinin doğru olduğu sorulmuştur. Bu sorunun doğru cevabı “Güneş ışınlarının dünyada kalma süresi kısalır.” İfadesinin dışındaki tüm ifadelerin doğru olduğunun belirtildiği şık, öğrencilerin %49,9’u tarafından seçilmiştir. Diğer şıklara verilen cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin bu ifadenin yer aldığı üç şıkkı %11,6, %7,8, %20,9 yüzdelerinde seçtiği belirlenmiştir.

“Gaz kirleticilerin çevreye etkisi” faktöründe yer alan on üçüncü ve on yedinci sorular asit yağmurları teması altında yer alan sorulardır. Bu sorulardan on üçüncü soruya öğrencilerin %75,3’ü doğru cevap verirken, on yedinci soruya da %67,7’si doğru cevap vermiştir. On üçüncü soruda öğrencilere asit yağmurlarının zararları ile ilgili, “Yeryüzündeki bitki örtüsüne ciddi zararlar verir.”, “Su kaynaklarında asit oranını artırarak suyu kirletir ve sudaki canlı hayata zarar verir.”, “Binalarda, tarihi eserde, diğer yapılarda, araçlarda aşınma ve korozyona sebep olur.” ve “Toprak yapısını olumsuz etkileyerek toprağı verimsizleştirir.” şeklinde dört önemli asit yağmuru zararı ifadesi verilerek hangilerinin doğru olduğu sorulmuştur. Bu soruda verilen bütün ifadeler asit yağmurlarının zararları ile ilgili olup doğru şık dışındaki şıklara verilen cevapların hepsinin %10’un altında yer aldığı Tablo 4’den görülmektedir. Öğrencilerin asit yağmurlarına neden olan gazlarla ilgili kavramalarını belirlemek amacıyla hazırlanan on yedinci soruda öğrencilere beş tane gaz (H_2 , NO_2 , O_2 , N_2 , CFC) formülü verilerek, bunlardan hangisinin asit yağmurlarına neden olduğu sorulmuştur. Bu sorunun doğru cevabı olan “ NO_2 ” seçeneğinin öğrencilerin %67,7’si tarafından seçildiği belirlenmiştir. Diğer şıklara verilen cevaplardan sadece e şıkkı dışındaki şıkları seçme oranı %10’un altında yer almakta olup “CFC” gazının öğrencilerin %10,7’si tarafından seçildiği Tablo 4’den görülmektedir.

“Gaz kirleticilerin çevreye etkisi” faktörü altındaki on altıncı soruda, öğrencilerin ozon tabakası ile ilgili kavramaları incelenmiştir. Öğrencilere verilen “ozon, metan, azot oksit, kloroflorokarbon ve karbondioksit” maddelerinden hangisinin Dünya’yı güneşin zararlı ışınlarından koruyan tabaka olduğu sorulmuştur. Öğrencilerin %86’sı “ozon” cevabını verirken, diğer şıkların seçilme yüzdesinin %5’in altında kaldığı belirlenmiştir. Bu faktörde yer alan yirminci soru gaz kirleticilerle ve yirmi dördüncü soru da gaz kirletici etkisi ile ilgili öğrenci kavramalarının belirlenmesi amacıyla sorulan sorulardır. Bu sorulardan yirminci soruda, öğrencilere gaz kirleticilerinden olan azot oksitler ve etkilerine yönelik üç tane doğru ifade verilmiş ve hangi/hangilerinin doğru olduğunu belirlemeleri istenmiştir. “Genel olarak NO_x şeklinde gösterilirler.”, “Asit yağmurlarına neden olurlar.” ve “Dolaylı sera gazı olarak bilinir.” şeklindeki ifadelerin hepsinin yer aldığı doğru seçeneğin öğrencilerin %57,5’u tarafından seçildiği belirlenmiştir. Diğer şıklardan ilk iki ifade yer alanların doğru olduğunu söyleyen öğrenci oranı %15, 2 iken, ikinci ve üçüncü ifadeleri doğru kabul eden öğrencilerin oranının %10,9 olduğu belirlenmiştir. Gaz kirleticilerin etkisi ile ilgili öğrenci kavramalarını inceleyen yirmi dördüncü soruya öğrencilerin %38,2’si doğru cevap vermiştir. Bu soruda gaz kirletici etkisi ile ortaya çıkan çevre sorunlarına yönelik beş ifade verilerek bunlardan hangisinin yanlış olduğu sorulmuştur. Bu sorunun yanlış ifadesi olan “ O_3 (ozon) tabakasının kalınlaşması dünyanın ortalama sıcaklığını düşürür.” ifadesinin öğrencilerin %38,2’ si tarafından yanlış olduğu belirlenirken, diğer doğru olan “Azot oksit ve kükürt oksitler asit yağmurlarına yol açar.” ifadesinin öğrencilerin %21,9’u, “Hava kirliliğini önlemek için fosil yakıtlar kullanılmamalıdır.” ifadesinin öğrencilerin %13,1’i “Sera etkisi sonucu yeryüzü ısınır, iklim ve bitki örtüsü değişir, buzullar erir.” ifadesinin öğrencilerin %11,9’u ve “Egzoz gazları, orman yangınları, enerji santralleri; baca gazları, hava kirliliğine sebep olan kaynaklardır.” ifadesinin öğrencilerin %10,7’si tarafından yanlış olarak düşünüldüğü Tablo 4’den görülmektedir.

“Gaz kirleticilerin çevreye etkisi” faktörü için ortalama başarı ile faktör de yer alan yedi sorunun (11, 13, 14, 16, 17, 20, 24) tamamına öğrencilerin ne kadarının doğru cevap verdiğine yönelik bir analiz yapılmıştır. Bu analiz sonucunda bu faktöre yönelik ortalama başarının 25 puan üzerinden 16,05 olduğu belirlenirken, 421 öğrenciden 33’ü yani öğrencilerin %7,8’i “Gaz kirleticilerin çevreye etkisi” faktöründe yer alan bütün soruları doğru olarak cevapladığı bulunmuştur.

Dördüncü araştırma sorusuna ait bulgular

“Doğa ve kimya” ünitesinin öğretimi yapılan öğrencilerin çevre kirliliğinin azaltılması için alınacak önlemleri ne derece kavrayabildiklerine yönelik dördüncü araştırma sorusuna cevap bulabilmek için DKÜBT’nin “kirliliğin azaltılması” faktörü altında yer alan sorulara öğrencilerin verdiği cevaplar analiz edilmiştir. Bu faktör altında yedi soru yer almakta olup bu sorular “su kirliliği, çevre kirliliği, hava kirliliği ve toprak kirliliği” olmak üzere dört tema altında toplanmaktadır. Bu temalarda yer alan soruların analizine ait bulgular Tablo 5’ de verilmiştir.

Tablo 5.

10. sınıf öğrencilerinin “kirliliğin azaltılması” ile ilgili sorulara verilen cevapların dağılımı

Soru No	Soru Teması	Şıklar											
		a		b		c		d		e		boş	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
3	Su kirliliği	33	7,8	16	3,8	4	1,0	341	81,0	26	6,2	1	0,2
9	Su kirliliği	15	3,6	347	82,4	32	7,6	14	3,3	12	2,9	1	0,2
12	Çevre kirliliği	22	5,2	345	81,9	18	4,3	13	3,1	22	5,2	1	0,2
21	Hava kirliliği	22	5,2	23	5,5	15	3,6	332	78,9	25	5,9	4	1,0
22	Çevre kirliliği	312	74,1	14	3,3	24	5,7	30	7,1	36	8,6	4	1,0
23	Çevre kirliliği	46	10,9	51	12,1	38	9,0	67	15,9	196	46,6	23	5,5
25	Toprak kirliliği	55	13,1	32	7,6	299	71,0	15	3,6	16	3,8	4	1,0

“Kirliliğin azaltılması” faktörü altında yer alan sorulardan üçüncü ve dokuzuncu soru su kirliliğinin önlenmesine yönelik olarak öğrencilerin kavramlarını belirlemek amacıyla sorulmuştur. Üçüncü soruya öğrencilerin %81’i doğru cevap verirken, dokuzuncu soruya öğrencilerin %82,4’ü doğru cevap vermiştir. Üçüncü soruda su kirliliğinin önlenmesi ile bazı ifadeler verilerek bunlardan hangilerinin doru olduğu sorulmuştur. Bu ifadelerden “İnsanlar su kirliliği konusunda bilinçlendirilmelidir.”, “Pet şişeler, plastik torba ve poşetler sulara atılmamalıdır.” ve “Sanayi kuruluşları arıtma tesisleri kurmalıdır.” şeklindeki ifadeler doğru iken “Deterjanların sulara karışması sağlanmalıdır.” ifadesi yanlış bir ifadedir. Öğrencilerin bu ifadenin de yer aldığı, b, c ve d şıklarının her birini %10’un altında seçtikleri Tablo 5’ten görülmektedir. Su kirliliğinin önlenmesine yönelik hazırlanan dokuzuncu soruda, öğrencilere beş tane ifade verilerek bunlardan hangisinin su kirliliğinin önlenmesi ile ilgili alınacak tedbirlerden biri olmadığı sorulmuştur. Öğrencilerin dokuzuncu soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde, %82,4’ü yerleşim yerlerinin atık suları direkt derelere ve göllere verilmemesi gerektiğinin farkında olduğu görülmüştür. Ancak öğrencilerin %7,6’sı “Gübre ve tarımsal ilaçların sulara karışması önlenmelidir.” ifadesinin, %3,6’sı “Aşırı deterjan kullanımından kaçınılmalıdır.” ifadesinin, %3,3’ü “Atık su arıtma tesisleri çoğaltılmalıdır.” ifadesinin ve %2,9’u “İçme ve kullanma suları dezenfekte edilmelidir.” ifadesinin su kirliliğini önlemek için alınacak önlemlerden olmadığını düşündükleri belirlenmiştir.

Tablo 5’te yer alan “kirliliğin azaltılması” faktörü altındaki soru temaları incelendiğinde, on ikinci, yirmi ikinci ve yirmi üçüncü soruların genel anlamda çevre kirliliğinin azaltılmasına yönelik öğrencilerin kavramlarını araştırılan sorular oldukları görülür. On ikinci soruya öğrencilerin %81,9’u, yirmi ikinci soruya %74,1’i ve yirmi üçüncü soruya %46,6’sı doğru cevap vermiştir. On ikinci soruda öğrencilere çevre ile ilgili bazı ifadeler verilerek, verilen bu ifadelerden hangisinin yapılması durumunda çevreye daha az zarar verileceği sorulmuştur. Bu soruya ait ifadelerden “Plastik, cam, kâğıt, metal gibi atıkların geri dönüşümünün yapılması” şeklindeki doğru ifade öğrencilerin %81,9’u tarafından seçilmişken, yanlış ifadelerden “Sanayi Kuruluşlarının arttırılması” ifadesi öğrencilerin %5,2’si, “İşe giderken özel aracın kullanılması” ifadesi öğrencilerin %4,3’ü, “Evde yakıt olarak kömür

kullanılması” ifadesi öğrencilerin %3,1’i ve “Pillerin çöpe atılması” ifadesi öğrencilerin %5,2’si tarafından seçilmiştir. Yirmi ikinci soruda öğrencilere, beş adet ifadeden hangisinin çevreye verilen zararlı maddelerin etkilerinin azaltacak önlemlerden birinin olmadığı sorulmuştur. Öğrencilerin %74,1’i çevreye verilen zararı azaltmayacak doğru ifade olarak “Kâğıt yerine naylon torba tercih edilmesi” ifadesini seçmiştir. Diğer yanlış şıklardan “Plastik, pil vb. atıkların geri dönüşümünün sağlanması.” ifadesi öğrencilerin %3,3’ü tarafından, “Yenilenebilir enerjiye daha fazla önem verilmeli.” ifadesini öğrencilerin %5,7’si, “Ozon tabakasına zarar veren gazların kullanımının kısıtlanması.” ifadesini öğrencilerin %7,1’i ve “Motorlu taşıtların düzenli olarak egzoz muayenelerinin yaptırılması.” ifadesini öğrencilerin %8,6’sı seçmiştir. Yirmi üçüncü soruda etkin mikroorganizmaların (EM) kullanıldığı alanlar ile ilgili öğrencilerin kavramlarını incelemiştir. Bu soru için “Çöplerin organik kısmının kısa sürede gübreleşmesi.”, “Sinek, böcek ve zararlı haşaratın azaltılması.”, “Kötü kokuların yok edilmesi.” ve “Atık suların arıtılması.” şeklinde dört ifade verilerek hangilerinin etkin mikroorganizmalar alanlarında kullanıldığı sorulmuştur. Bu sorunun bütün ifadeleri etkin mikroorganizmaların kullanım alanları olduğuna yönelik doğru seçenek öğrencilerin %46,6’sı tarafından seçilmiştir. Bu şıklardan en az seçilenin “Atık suların arıtılması.” olduğu görülmektedir.

“Kirliliğinin azaltılması” faktöründe yer alan sorulardan hava kirliliğinin azalmasına yönelik öğrencilerin kavramalarının incelendiği yirmi birinci soruya ait bulgulara bakıldığında, öğrencilerin %78,9’unun doğru cevap verdiği görülür. Bu soru için öğrencilere “Ağaçlandırmanın artırılması.”, “Fosil yakıt tüketiminin artırılması.” ve “Fabrika bacalarına filtre takılması” şeklinde üç ifade verilerek, hava kirliliğini azaltmak için bu işlemlerden hangi/hangilerinin yapılması gerektiği sorulmuştur. Doğru seçenek öğrencilerin %78,9’u tarafından seçilirken, yanlış olan ikinci ifadenin yer aldığı seçeneklerden c şikkının öğrencilerin %3,6’sı ve e şikkının öğrencilerin %5,9’u tarafından seçildiği belirlenmiştir.

Testin yirmi beşinci sorusunda toprak kirliliğine karşı alınabilecek önlemler ile ilgili öğrencilerin kavramaları incelemiştir. Öğrencilere toprak kirliliğine alınabilecek önlemler olarak beş ifade verilerek bunlardan hangisinin bu önlemlerden biri olmadığını sorulduğu bu soruya öğrencilerin %71’i “Ambalaj sanayinde plastik kullanımının artırılması”nın bir önlem olmadığını seçerek doğru cevap vermiştir. Öğrencilerin %13,1’i “Verimli tarım alanlarına sanayi tesisleri kurulmaması.” ifadesini, %7,6’sı “Toprağa bilinçli ilaçlama ve gübreleme yapılması.” ifadesini, %3,6’sı “Evsel atıklar uygun şekilde toplanması ve imha edilmesi.” ifadesini ve %3,8’i “Otlak ve ormanların korunması.” ifadesini seçtikleri görülmektedir.

“Kirliliğinin azaltılması” faktörü için ortalama başarı ile faktörde yer alan yedi sorunun (11, 13, 14, 16, 17, 20, 24) hepsini öğrencilerin ne kadarının doğru cevap verdiğiye yönelik bir analiz yapılmıştır. Bu analiz sonucunda bu faktöre yönelik ortalama başarının 25 puan üzerinden 20,71 olduğu belirlenirken, 421 öğrenciden 126’sı yani öğrencilerin %29,9’u “kirliliğinin azaltılması” faktöründe yer alan bütün soruları doğru olarak cevapladığı bulunmuştur.

Beşinci araştırma sorusuna ait bulgular

“Doğa ve kimya” ünitesine yönelik 10. sınıf öğrencilerinin bilgi düzeylerinin nasıl olduğuna yönelik beşinci araştırma sorusuna cevap bulabilmek için yöntem kısmında açıklanan bilgi düzeyi modeli kullanılarak ilgili hesaplamalar yapılmıştır. Her üç düzeyde yer alan öğrencilerin sayısı, yüzde olarak oranları, aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 6’da gösterilmiştir. Ayrıca testin tamamına ait öğrenci başarı ortalaması da tablo da yer almaktadır.

Tablo 6.

10. sınıf öğrencilerinin “doğa ve kimya” ünitesine yönelik bilgi düzeyi modeli

Bilgi düzeyi													
Düşük				Orta				Yüksek				Toplam	
<i>f</i>	%	\bar{X}	<i>S</i>	<i>f</i>	%	\bar{X}	<i>S</i>	<i>f</i>	%	\bar{X}	<i>S</i>	\bar{X}	<i>S</i>
52	12,4	20,92	6,93	120	28,5	53,63	8,97	249	59,1	82,28	8,92	66,54	22,97

Tablo 6 incelendiğinde 0-33 puan aralığında 52 (%12,4), 34-67 puan aralığında 120 (%28,5), 68-100 puan aralığında ise sadece 249 (%59,1) 10. sınıf öğrencisi bulunduğu görülmektedir. Öğrencilerin aldıkları toplam puanın ortalaması \bar{X} =66,54 ve standart sapması *S*=22,97 olarak hesaplanmıştır. Bu değer orta düzeyde bilgi düzeyine karşılık gelmektedir. Diğer taraftan her bir düzeye ait yüzdelere bakıldığında öğrencilerin yarısından fazlası %59’unun ortalamasının 82,28 olduğu yani “doğa ve kimya” ünitesine yönelik bilgi düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

10. sınıf öğrencilerinin “doğa ve kimya” ünitesinin öğretiminden sonra, suyun hayat için önemi, su ve toprak kirliliği, gaz kirleticileri ve çevre kirliliğinin azaltılmasına yönelik alınacak önlemler ile ilgili kavramlarının ve çevre bilgi düzeylerinin belirlenmesinin amaçlandığı çalışma sonunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Suyun hayat için önemine yönelik bulgular kısmında, altı temadan “suyun önemi” ile “su tasarrufu” temaları altındaki sorulara verilen doğru cevap oranının %84’ün ve su kaynakları teması altındaki sorulara verilen doğru cevapların da %75’in biraz üzerinde olması bu üç konunun öğrenciler tarafından oldukça iyi kavrandığını göstermektedir. Bu kısımdaki diğer üç temadan “yumuşak su”, “suyun özellikleri” ve “endüstride su kullanımı” teması altındaki sorulara verilen doğru cevapların yaklaşık %50 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin daha teknik bilgi isteyen ve bilgilerini kullanımlarını gerektiren sorularda kavramlarının daha düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir. Çalışmada, suyun hayat için önemine yönelik ortalama başarının orta seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Suyun hayatımızdaki yeri ile ilişkilendirildiği bir çalışmada Akgün, Tokur ve Duruk (2016), öğrencilerin sert su, yumuşak su, kalsiyum-magnezyum-sodyum iyonları, suyun arıtımı, klorlama, dezenfeksiyon gibi konuya ilişkin temel kavramları kullanarak günlük yaşamda karşılaştıkları durumları açıklamada yetersiz kaldıklarını belirlemiştir.

Su ve toprak kirliliğine yönelik bulgular kısmında, “su kirliliği”, “su-toprak kirliliği” ve “toprak kirliliği” şeklindeki üç tema altında toplanan tüm sorulara yönelik öğrenci cevap ortalamalarının %70’in üzerinde olduğu belirlenmiştir. Cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin yaklaşık %80’inin piller, plastikler, deterjanlar ve ağır metaller gibi maddelerin su ve toprak kirliliğine neden olduğunu anladıkları ve yine %75’inin toprakta uzun süre bozunmadan kalan maddeleri farklandırabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca su ve toprak kirliliğine yönelik ortalama başarı değerinin yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencilerin su ve toprak kirliliği ile ilgili kavramlarının yüksek olduğu söylenebilir.

Gaz kirleticilerin çevreye etkisine yönelik bulgular kısmında, beş tema altında toplanan sorulardan “sera etkisi” ile ilgili iki soruya verilen doğru cevap yüzdelерinin %30 ve %45 civarında yer aldığı belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin sera etkisi ile kavramlarının düşük olduğunu göstermektedir. Jeffries, Stanisstreet ve Boyes (2001) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, birinci sınıf biyoloji öğrencilerinin küresel ısınma, küresel ısınmanın neden ve sonuçlarına yönelik

düşünceleri incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin küresel ısınma hakkında yeterli bilgi düzeyine sahip olmadığını ve bazı yanlış kavramalara sahip olduklarını ortaya koymuştur

Çalışmada sera etkisine yönelik ulaşılan diğer bir sonuç, öğrencilerin yaklaşık yarısının “azot” gazının küresel ısınmaya neden olan gazlardan biri olarak düşündüğünün belirlenmesidir. Bu durum öğrencilerin küresel ısınmaya neden olan gazları tam olarak kavramadıklarını ve asit yağmurlarına neden olan gazlarla sera etkisine neden olan gazları tam ayırt edemediklerini göstermektedir. Bunun yanında çalışmada alanyazından farklı olarak sera etkisine yönelik bir yanlış kavrama belirlenmiştir. Sera etkisine yönelik yapılan yanlış kavrama çalışmaları incelendiğinde, yanlış kavrama olarak verilen ifadelerden bir kısmının aslında yanlış kavramadan çok bilgi eksikliği olduğu görülür. Genel olarak birçok yanlış kavrama çalışmasında yapılan bu hata ne yazık ki sera etkisi ile ilgili konuda da görülmektedir. Ünlü, Sever ve Akpınar (2011) tarafından gerçekleştirilen Türkiye’de çevre eğitimi alanında yapılmış küresel ısınma ve sera etkisi konulu akademik araştırmaların sonuçlarının incelendiği çalışmada örnek olarak yer alan yanlış kavrama ifadelerinden bir kısmının aslında bilgi eksikliği ifadesi olduğu görülür. Örneğin “Atmosferdeki CO₂ miktarının artması, sera etkisine neden olmaz.” ifadesi bir yanlış kavrama ifadesinden çok bir bilgi eksikliğidir. Bu nedenle yürütülen bu çalışmada, “öğrencilerin olayı mantıklı bir şekilde açıklamaları için bilimsel anlamda doğru ifadeye alternatif olarak geliştirdikleri ifadeler” yanlış kavrama olarak etiketlenmiştir (Nakiboğlu, 2006). Bu doğrultuda bu çalışmada araştırmacılar tarafından belirlenen yanlış kavrama “sera etkisi nedeniyle güneş ışınlarının dünyada kalma süresinin kısalması” şeklindedir.

“Asit yağmurları” teması ile ilgili sorulan iki sorudan birinde öğrencilerin %75 ve diğerinde yaklaşık %68 doğru cevap verilmesi öğrencilerin asit yağmurları ile ilgili kavramalarının yüksek olduğunu göstermektedir. Her ne kadar öğrencilerin yaklaşık %90’unun ozon tabakasının ne olduğunu kavradıkları belirlenmişse de, bu sorudaki kavrama düzeyinin yüksek olması, konunun güncel olması ve basın ayın organlarında çok sık dile getirilmesinin de etkisi olabileceğini düşündürmektedir. Diğer taraftan bu sorularda seçilen yanlış şıklar incelendiğinde, öğrencilerin sadece asit yağmuruna neden olan gazlarla ozon tabakasına zarar veren gazları birbirine karıştırdıkları sonucuna da ulaşılmıştır. Bu durumun öğrencilerin gazların kimyasal formüllerini tam bilmemelerinden ya da hava kirliliğine neden olan azot oksit, kükürt oksit, karbon dioksit gibi gazları tanımamalarından kaynaklanabilir. Benzer yorumun Ayvacı ve Çoruhlu (2009) tarafından kendi çalışmalarının sonuçlarına bağlı olarak yapıldığı görülmektedir. Yazarlar, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki tüm öğrencilerin ozon tabakasının incelmeye neden olan olaylar ile asit yağmurlarının oluşmasına ve sera etkisinin artmasına sebep olan olayları birbirlerinden tam olarak ayıramadıklarına bağlamışlardır. Gambro ve Switzky (1996), Amerikalı 10. ve 12. sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrencilerin fabrika bacalarından çıkan kükürt dumanının asit yağmuruna neden olmasına yönelik soruda başarılarının %70 olduğu görülürken, metal sülfürlerinin asit yağmuruna neden olmasına yönelik soruya yönelik başarının yaklaşık %40 civarında olduğu belirlenmiştir. Yılmaz ve diğerleri (2002) ortaöğretim ve üniversite öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada, kimya öğretmenliği öğrencilerinin genel olarak çöp, geri dönüşüm gibi kavramlara hâkim olmakla beraber, asit yağmuru, sera etkisi, ozon tabakasına zarar veren gazlar gibi konularda başarılarının düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Çevre kirliliğinin azaltılması için alınacak önlemlere yönelik öğrenci kavramaları incelendiğinde, 4 tema altında toplanan sorulardan, “su kirliliği” teması altında yer alan iki soruya %80’in biraz üzerinde öğrencinin doğru cevap verilmesi, su kirliliğinin önlenmesine yönelik öğrencilerin kavramalarının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. “Çevre kirliliği” ile ilgili öğrenci kavramalarına bakıldığında, öğrencilerin çevre kirliliğinin önlenmesi ile ilgili üç sorudan ikisinde doğru cevap yüzdeleri oldukça yüksek (yaklaşık %82 ve %74) olduğu belirlenirken üçüncü soruda %50’nin altında olduğu görülmüştür. Bu üç sorunun içeriği incelendiğinde, başarı yüzdesinin yüksek olduğu soruların günlük hayatla ilişkili ifadelerden oluştuğu görülürken, başarının düşük olduğu sorunun

etkin mikroorganizmalar ile ilgili daha teknik bilgi gerektirdiği belirlenmiştir. Bu sonucun öğrencilerin güncel konulara yönelik ve basın yayın organlarında daha fazla duyulan konularda daha başarılı olması ile ilgili olduğu söylenebilir. Hava kirliliğinin azalmasına yönelik öğrencilerin kavramalarının yaklaşık %80 olduğu ve öğrencilerin hava kirliliğini önlemek için ağaçlandırma yapılması, fosil yakıt tüketiminin azaltılması ve fabrika bacalarına filtre takılması gibi önlemleri iyi kavradıklarını göstermektedir. Benzer şekilde, toprak kirliliğine alınacak önlemler konusunda da öğrenci kavramalarına bakıldığında öğrencilerin önemli bir kısmının (%71), toprak kirliliğine alınacak önlemleri kavradıklarını ortaya koymaktadır. Benzer bir sonuca Yılmaz ve diğerleri (2002) çalışmalarında da ulaşılmıştır. Yazarlar, çevre kirliliğinin azaltılması ile ilgili günlük hayattaki örneklerin yer aldığı soruda öğrencilerin doğru cevap oranını %80 üzerinde olduğunu belirlemişlerdir.

Su ve toprak kirliliğinin kavramasına yönelik öğrencilerin doğru cevap verme oranlarının gaz kirleticilerinkinden daha yüksek olması, su ve toprak kirliliğine neden olan evsel atıklar, katı veya sıvı atıklar gibi maddeler öğrenciler tarafından etraflarında rahatça gözleyebilecek durumlar olmaları ile de ilişkilendirilebilir. Bir gölün kirliliği ya da yerlerde olan çöplerin insanların rahatça gözlemleyeceği ve onları rahatsız eden durumlar olmaları nedeniyle öğrencilerin su ve toprak kirliliğinin azaltılmasına yönelik farkındalığın daha yüksek olmasına neden olur. Diğer taraftan, gaz kirleticilerinin neden olduğu sera etkisi ve buna neden olan sera gazlarının etkilerinin oluşturduğu sonuçlar su ve toprak kirliliğine göre doğrudan gözlenmesi daha güçlü olan durumlardır.

Sonuç olarak, çevre sorunlarının çözümü için geliştirilen çözüm yollarından en etkili olanı insanların bu sorunlar hakkında bilinçlendirilmesi olacaktır. Bunun sağlanması toplumun her kesimini kapsayan nitelikli bir çevre eğitimiyle mümkün olabilir. Çevre eğitiminin önemli bir amacı, toplumda çevre sorunlarının bilincinde olan çevre okuryazarı bireylerin yer almasının sağlanmasıdır (Kışoğlu ve diğ., 2010). Çevre sorunlarına karşı toplumda yaşayan bireylerin üzerlerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirmeleri de, yine bireylere verilecek çevre eğitimiyle mümkün olacaktır (Soran, Morgil, Atav, Işık, 2000). Yapılan çalışmalarda, ülkemizde istenilen düzeyde bir çevre eğitiminin verilmediğine işaret edilmiştir (Ünal ve Dımışkı, 1999; Kahyaoğlu ve Kaya, 2012). Çalışmadan elde edilen sonuçlardan da yola çıkarak, çevre eğitimi ile ilgili konuların ortaöğretimde kimya veya biyoloji derslerinde birer ünite olmasının yanın da ayrı bir ders olarak ortaöğretim programında yer alması önerilebilir. Ayrıca çevre dersi içeriğinin sadece biyoloji veya sadece kimya ağırlıklı olmaması ve her iki alana da dayanan teorik bilgilerin öğrencilere öğretilmesi gerekir. Bu durum başka araştırmalarda da dile getirilmiş olup, çevre eğitiminin disiplinler arası bir yaklaşımla ele alması ve bu sürecin okul öncesinden yükseköğretime kadar tüm örgün ve yaygın eğitim durumlarında devam etmesi gerektiği vurgulanmıştır (Ünal ve Dımışkı, 1999). Çevre dersinde teorik bilgilerin öğretiminden sonra mutlaka evrensel çevre sorunları ve bunlara yönelik çözümler konusunda öğrencinin aktif katılımının sağlanacağı öğretimin yapılması da gerekmektedir.

Bu çalışmada ele alınan “doğa ve kimya” ünitesi kapsamında konunun öğretimine yönelik özel bir öneri olarak, bu ünitenin öğretiminde yaşam temelli öğrenme yaklaşımının yer aldığı bir tasarım ile verilmesi öğrencinin öğrenmesine önemli katkı sağlayabilir. Çalışmada, öğrenci kavramalarının özellikle ünitenin günlük hayatla doğrudan ilişkili sorular için yüksek çıkması, bu öneriyi destekler niteliktedir. “doğa ve kimya” ünitenin içeriği, 2013 yılı Kimya dersi öğretim programındaki “hayatımızdaki kimya” ünite içeriğine benzemektedir. Kutu ve Sözbilir (2011) “hayatımızdaki kimya” ünitesinin öğretiminde Yaşam Temelli ARCS Öğretim Modelinin ortaöğretim kimya öğretiminde uygulanabilirliğini incelemiş ve çalışma sonunda kullanılan yöntemin öğrenmenin kalıcılığını ve öğrencilerin motivasyonlarını artırdığını sonucuna ulaşmışlardır. Bu nedenle “doğa ve kimya” ünitesi kapsamında konunun öğretiminde yaşam temelli öğrenme gibi öğrenci merkezli öğretime yer verilmesi son derece önemlidir.

Kaynakça

- Akgün, A., Tokur, F. ve Duruk, Ü. (2016). Fen Öğretiminde Öğrenilen Kavramların Günlük Yaşama İlişkilendirilmesi: Su Kimyası ve Su Arıtımı. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 161-178. Doi: 10.17984/adyuebd.87973
- Akyol, B. ve Kahyalıoğlu, H. (2012). İlköğretim öğrencilerinin çevre bilgi düzeyleri üzerine bir çalışma (Niğde Örneği), X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı, 27-30 Haziran. Niğde: Pegem Akademi, 53.
- Arsal, Z. (2010). İlköğretim öğretmen adaylarının sera etkisi ile ilgili kavram yanlışlarının belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 9(1), 229-240.
- Atasoy E. ve Ertürk, H. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir alan araştırması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 105-122.
- Ayvacı, H. Ş. ve Şenel Çoruhlu, T. (2009). Öğrencilerin küresel çevre sorunlarına bakışları ve kavram yanlışlarının belirlenmesine yönelik gelişimsel bir araştırma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 11-25.
- Bahar, M. ve Aydın, F. (2002). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sera gazları ve global ısınma ile ilgili anlama düzeyleri ve hatalı kavramları. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri. Eylül 2002, ODTÜ, Ankara.
- Bakırcı, H. ve Yıldırım, İ. (2017). Ortak bilgi yapılandırma modelinin sera etkisi konusunda öğrencilerin kavramsal anlamalarına ve bilginin kalıcılığına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(18), 45-63.
- Başaran Uğur, A. R., Bektaş, O., & Güneri, E., (2019). Sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevre tutum düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 12(63), 775-788. Doi:10.17719/jjsr.2019.3275
- Boyes, E. ve Stanistreet, M. (1998). High school students' perceptions of how major global environmental effects might cause skin cancer. *Journal of Environmental Education*, 29(2), 31-36. Doi:10.1080/00958969809599110
- Bozkurt, O. ve Cansüğü Koray, Ö. (2002). İlköğretim öğrencilerinin çevre eğitiminde sera etkisi ile ilgili kavram yanlışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 67-73.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demircioğlu, G., Demircioğlu, H. ve Yedigaroğlu, M. (2015). Fizik, kimya ve biyoloji öğretmen adaylarının çevre bilinç düzeylerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(19), 167-193. Doi:10.14520/adyusbd.41708
- Frick, J., Kaiser, F. G. ve Wilson, M. (2004). Environmental knowledge and conservation behavior: Exploring prevalence and structure in a representative sample. *Personality ve Individual Differences*, 37(8), 1597-1613. Doi: 10.1016/j.paid.2004.02.015
- Gambro, J. S. ve Switzky, H. N. (1996). A National survey of high school students' environmental knowledge. *The Journal of Environmental Education*, 27(3), 28-33. Doi:10.1080/00958964.1996.9941464
- Güneş Yazar, O. ve Nakiboğlu, C. (2019). 9. sınıf "doğa ve kimya" ünitesi ile ilgili başarı testi geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(1), 76-104.
- Güven, E. (2013). Çevre sorunları başarı testinin geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 3(2), 114-127.
- Hungerford, H. ve Volk, T. (1990). Changing learner behavior through environmental education. *The Journal of Environmental Education* 21(3), 8-21. Doi: 10.1080/00958964.1990.10753743
- Jeffries, H., Stanistreet, M. ve Boyes, E. (2001). Knowledge about the "greenhouse effect": have college students improved? *Research in Science and Technology Education*, 19(2), 205-221. Doi: 10.1080/02635140120087731
- Kaplowitz, M. ve Levine, R. (2005). How environmental knowledge measures up at a big ten university. *Environmental Education Research*, 11(2), 143-160. Doi: 10.1080/1350462042000338324
- Kahyaoglu, M. ve Kaya, M.F. (2012). Öğretmen adaylarının çevre kirliliğine ve çevreyle ilgili sivil toplum örgütlerine yönelik görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi Uluslararası e-dergi*, 2(1), 91-107.
- Kınay, A., Stanistreet, M. ve Boyes, E. (2008). Turkish Students' ideas about global warming. *International Journal of Environmental & Science Education*, 3(2), 89 - 98.

- Kışoğlu, M., Gurbüz, H., Sülün, A., Alaş, A. ve Erkol, M. (2010). Çevre okuryazarlığı ve çevre okuryazarlığı ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmaların değerlendirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(3), 772-791.
- Kutu, H. ve Sözbilir, M. (2011). Yaşam temelli ARCS öğretim modeliyle 9. sınıf kimya dersi “Hayatımızda Kimya” ünitesinin öğretimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 29-62.
- Leeming, F. C., Dwyer, W. O. ve Bracken, B. A. (1995). “Children's environmental attitude and knowledge scale: Construction and validation.” *The Journal of Environmental Education*, 26(3): 22–31. Doi:10.1080/00958964.1995.9941442
- Liu, W. ve Chen, J. (2019). Modified two major environmental values scale for measuring Chinese children’s environmental attitudes. *Environmental Education Research*, 1–18. Doi:10.1080/13504622.2019.1697431
- McBeth, W., Hungerford, H., Marcinkowski, T., Volk, T. ve Meyers, R. (2008). National environmental literacy assessment project: Year 1, National baseline study of middle grade students; final research report. Unpublished Project Report. Florida Institute of Technology, Melbourne, USA.
- Nakiboğlu, C. (2006). Fen ve Teknoloji Öğretiminde Yanlış Kavramalar. M. Bahar (Ed.). *Fen ve Teknoloji Öğretimi*, (191-217).(1. Baskı).Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Österlind, K. (2005). Concept formation in environmental education: 14-year olds’ work on the intensified greenhouse effect and the depletion of the ozone layer. *International Journal of Science Education*, 27(8), 891–908. doi:10.1080/09500690500038264
- Palmer, J. A. (2003) *Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress and promise*. UK, London: Routledge.
- Pe’er, S., Goldman, D. ve Yavetz, B. (2007). Environmental literacy in teacher training: attitudes, knowledge, and environmental behavior of beginning students. *The Journal of Environmental Education*, 39(1), 45–59. Doi:10.3200/JOEE.39.1.45-59
- Sadık, F. ve Çakan, H. (2010). Biyoloji bölümü öğrencilerinin çevre bilgisi ve çevre sorunlarına yönelik tutum düzeyleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 351-365.
- Soran, H., Morgil, F., Yücel, S., Atav, E. ve Işık, S. (2000). Biyoloji öğrencilerinin çevre konularına olan ilgilerinin araştırılması ve kimya öğrencileri ile karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 128-139.
- Timur, S. ve Yılmaz, M. (2011). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının çevre bilgi düzeylerinin belirlenmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 303-320.
- Ünal, S. ve Dımışkı, E. (1999). UNESCO-UNEP himayesinde çevre eğitiminin gelişimi ve Türkiye’de ortaöğretim çevre eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 16(17), 142 – 15.
- Ünlü, İ., Sever, R. ve Akpınar, E. (2011). Türkiye’de çevre eğitimi alanında yapılmış küresel ısınma ve sera etkisi konulu akademik araştırmaları sonuçlarının incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 39-54.
- Yılmaz, A., Morgil, İ, Aktuğ, P. ve Göbekli, İ. (2002). Ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin çevre, çevre kavramları ve sorunları konusundaki bilgileri ve önerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 156-162.



İşbirlikli Öğrenme-Öğretme Yaklaşımına Yönelik Bir Derleme Çalışması

A Compilation Study on The Collaborative Learning-Teaching Approach

Seher ÇETİNKAYA ^{ID}, Doç. Dr., Ordu Üniversitesi, seherbayat@odu.edu.tr

Tuğçe DURMUŞ ^{ID}, Doktora Öğrencisi, Ordu Üniversitesi, tugcedurmus@odu.edu.tr

Çetinkaya, S. ve Durmuş, T. (2021). İşbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımına yönelik bir derleme çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 630-649.

Geliş tarihi:08.10.2021

Kabul tarihi:03.11.2021

Yayımlanma tarihi:28.12.2021

Öz. Araştırmanın amacı, 2015-2021 yılları arasında ilkökulda işbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımıyla hazırlanmış makale ve tezleri bir araya getirip "Yayın Yılı ve Yayın Türü", "Disiplin Alanları", "Sınıf Düzeyi", "İşbirlikli Öğretim Teknikleri", "Amaçları", "Sonuçları" ve "Önerileri" değişken göre inceleyerek sistematik bir derleme çalışması yapmaktır. Sistematik derleme çalışmaları belli ölçütler çerçevesinde alanyazın taraması yapılarak ulaşılan mevcut araştırmalardan seçilen makale ve tezlerin derinlemesine sentezlendiği bir araştırma yöntemidir. Bu doğrultuda araştırma sistematik derleme çalışması olarak yapılandırılmış ve bu çerçevede incelenmiştir. Öncelikle derlemesi yapılacak makale ve tezlerin ölçütleri yansıtma durumları araştırmacılar tarafından belirlenmiş, dâhil edilecek makale ve tezler için "TR dizinde yayınlanma", "YÖK Ulusal Tez Merkezinde tam metnine ulaşılma", "2015-2021 yılları arasında yayınlanmış olma" kriterlerine göre çalışmanın kapsamı daraltılmıştır. İlgili kriterlere göre 8'i makale, 10'u lisansüstü tez olmak üzere toplam 18 yayın incelenerek çalışma yürütülmüştür. Seçilen makale ve tezlerin her biri yıllara göre farklı bir biçimde kodlanmıştır. Araştırma kapsamında makale ve tezler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda çalışmalar amaçlarına göre incelendiğinde "beceri", "akademik başarı" ve "tutum" ve "diğer" olmak üzere dört temaya ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, "Beceri" temasında bir tez hariç diğer makale ve tezlerin tamamının işbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımının anlamlı farklılıkla beceri/tutum akademik başarı üzerinde olumlu yönde katkı sağladığı, işbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımına ilişkin olumlu metaforların üretildiği ve ilkökul 4. sınıf düzeyinde bir "Bütünleşme Ölçeği" geliştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda ilkökul düzeyinde işbirlikli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin sosyal becerilerine etkilerinin incelendiği çalışmaların yapılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: İşbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımı, İşbirlikli öğretim teknikleri, İlkokul, Sistematik derleme.

Abstract. The study aim of the research is to bring together the articles and theses prepared with the cooperative learning-teaching approach in primary school between the years 2015-2021, "Publication Year and Publication Type", "Disciplinary Fields", "Class Level", "Collaborative Teaching Techniques", "Aims", " It is to make a systematic review study by examining the results according to the parameters of "Recommendations" and "Recommendations". Systematic compilation studies are a research approach in which the findings from selected articles and theses are synthesized in depth, and existing researches are identified by scanning the literature using specific criteria. The research was constructed as a systematic review study and investigated within this framework in this approach. First and foremost, the researchers identified the research's goal as well as the criteria for the papers and theses that would be assembled. The scope of the project has been reduced. A total of eighteen publications, eight of which were articles and ten of which were postgraduate theses, were evaluated and the study was carried out according to the applicable criteria. The articles and theses chosen for this study were categorized by year and type, and each publication was classified differently. Articles and theses were classified according to similar and dissimilar features within the scope of the study and

examined using the content analysis approach in accordance with the study's aim. As a result of the findings, when the studies were examined according to their objectives, four themes were reached, namely "Skill", "Academic Success", "Attitude" and "Other". According to the results of the research, all of the articles and theses, except for one thesis, on the theme of "Skill", showed that the cooperative learning-teaching approach contributed positively to the academic achievement of the skill/attitude with a significant difference, positive metaphors about the cooperative learning-teaching approach were produced, and a 4th grade level of primary school. The "Integration Scale" was developed as a result of the research. According to the findings of the study, investigations exploring the effects of cooperative learning on students' social skills at the primary school level should be conducted.

Keywords: Cooperative learning-teaching approach, Cooperative teaching techniques, Primary school, Systematic review.

Extended Abstract

Introduction. Individuals who use a cooperative learning-teaching approach keep coming up with their own original ideas. Individually and socially, they are developing at this stage. Because of their need to finish the group activity, the cooperative learning and teaching approach, which may be used at any grade level and in any subject, leads to individuals' positive dependence on one another. Cooperative learning-teaching is an innovative learning-teaching approach that can be used to develop learning quality, provide individuals with the opportunity to learn many social skills such as leadership, joint decision-making, communication, building mutual trust, and solving in-group problems, and can be adapted to all learning environments. In this context, the research will investigate Turkish papers and theses published at the primary school level between 2015 and 2021 that were prepared with a cooperative learning-teaching strategy. Collaborative learning-teaching approach students play a role in the process of constantly generating ideas and transferring their ideas to their friends. In addition, it gives them the opportunity to exhibit more positive behaviors in academically, by making them constantly active in the classroom environment and in solving problems. It supports socially with its strong social support system, and psychologically with the principles of positive dependency and individual responsibility.

Method. This study is a systematic review study in the compilation study sub-pattern that looks at articles and theses that use a cooperative learning-teaching approach. Systematic review studies are an important takes its place in the literature as a research method. Systematic compilation studies are carried out within a certain protocol. In addition, systematic review studies are studies that require an in-depth examination of research on a particular subject. The checklist developed by the researchers specified the research's aim and reflection of the criteria for the articles and theses to be compiled, as well as the processes to be followed in the research process and the stages of the research. The scope of the study was limited to include only articles and theses that met the criteria of "publishing in the TR index," "reaching the complete text in the Yök National Thesis Center," and "publishing between the years 2015-2021". It was done as a backward review of research publications and theses that were relevant to cooperative learning and teaching. The research was conducted by looking at eight papers and 10 postgraduate theses in this context. The data were examined using content analysis for the objective of the study.

Results. According to the findings of the study, more studies on the cooperative learning-teaching approach have been published in articles and theses in recent years; research has been conducted with 4th grade students at the most as the teaching level, and the jigsaw method is the most preferred among the teaching techniques. In general, the cooperative learning-teaching approach provides students with "Skill, Access, and Opportunity." The variables "Reading Comprehension, Reflective Thinking, Problem Solving, Singing, Rhythm, Reach, Persistence, Creative Writing" aimed at the theme of Persistence have a positive effect, and the researchers recommend that different studies on the cooperative learning-teaching approach at the primary school level be conducted. In summary, it has been revealed as a common emphasis that publications designed with a cooperative learning-teaching approach contribute positively to the basic competencies and skills of students such as academic success, motivation, attitude and self-efficacy.

Discussion and Conclusion. When the articles and theses included in the study are categorized by year, it can be noted that the most widely published disciplines in elementary schools using a cooperative learning approach were in 2015 and 2019, The most studied discipline was "Mathematics," and the "Jigsaw Technique" was devised the most, followed by "Skill," "Academic achievement," "Persistence," and "Attitude" under the cooperative learning-teaching strategy's theme of "Skill, Reach, and Persistence", "Reading Comprehension, Reflective Thinking, Problem

Solving, Singing, Rhythm Keeping, Reach, Persistence, Creative Writing” were among the experimental tests conducted. It was determined that studies on the development of “skills” and their impact on achievement and long-term persistence should be included in additional literature. The research shows that the skill categories are primarily concerned with improving academic accomplishment, with the development of social or affective skills receiving less attention. Studies should be conducted in this area to increase student's social and affective abilities in the cooperative learning approach at the elementary school level. The study group decided to concentrate on the fourth grade level. The need of conducting experimental investigations with a cooperative learning-teaching approach for kids in the first grade of elementary school is highlighted. Furthermore, longterm research using a cooperative learning-teaching approach are shown to be limited.

Giriş

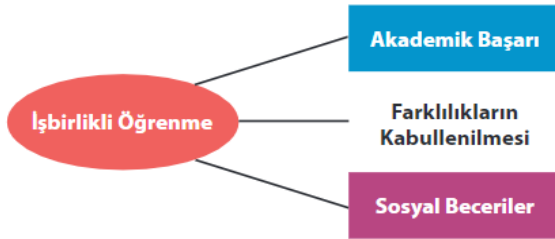
Eğitim-öğretim süreci çağdaş yaklaşımlardan biri olan yapılandırmacı yaklaşımla birlikte çeşitli yöntem ve tekniklerle bireyin zihninde yapılandırma sürecini niteliksel olarak artırmıştır. Bu yenilikçi anlayışla öğrenme ortamlarının, geliştirilen öğretim programlarının etkisiyle, bireyin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasına imkân sağlayan işbirlikli öğrenme ve öğretme yaklaşımı önem kazanmıştır (Driscoll, 2012; Özden, 2021; Taş ve Akoğlu, 2020). İşbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımı, bireylerin birlikte çalışarak aynı amaca ulaşabilmek için, bireysel ve grup olarak sorumluluk alabildikleri, olumlu bağlılık kurabilme becerisi geliştirdikleri, grup etkileşiminde bulunabildikleri, öğreneni merkeze alan ve belirli ilkelere dayanan, yapılandırılmış küçük grup çalışmalarıdır (Dirik, 2015). Öğrenmeyi en üst seviyede gerçekleştirmek için farklı yeteneklere sahip bireylerin oluşturduğu karma gruplarda öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerinden sorumlu olması akademik başarı üzerinde, grup içi ve gruplar arası etkileşimin yoğun olması da sosyal becerileri geliştirme noktasında olumlu yönde katkı sağlar. İşbirlikli öğrenme- öğretme yaklaşımıyla etkin olan bireyler, kendilerine özgü fikirler oluşturur. Bu aşamada ise bireysel ve sosyal olarak gelişim gösterir (Johnson ve Johnson, 1999; Slavin, 1990). Her sınıf düzeyinde ve her konu üzerinde uygulanabilen işbirlikli öğrenme ve öğretme yaklaşımı, bireylerin grup görevini tamamlamak için birbirlerine duydukları ihtiyaçtan dolayı olumlu bağımlılık kurmalarına katkı sağlar. Ayrıca grup başarısı ve bireysel başarı olanağı sağlayarak bireylerin birbirlerinin öğrenme çabalarına destek vermelerine, birbirlerini öğrenmeye teşvik etmelerine katkı sağlar (Johnson ve Johnson, 2009).

İşbirlikli öğrenme ve öğretme yaklaşımı, grupların etkili bir şekilde çalışabildiği, öğrencilerin liderlik, karar verme, güven oluşturma, çatışma yönetimi gibi sosyal becerileri kazanmasına olanak sağlayan ve eğitimde ihmal edilmiş duyuşsal özelliklerin kazandırılması sorununa da çözüm getiren bir yaklaşımdır (Doymuş, Şimşek ve Şimşek, 2005; Johnson, Johnson ve Holubec, 1991; Slavin, 1980). İşbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımı bireyi dışarıdan içeriye değiştirmeyi hedeflediği için (Joyce vd., 2009), sosyal etkileşim kurabilme, gözlem yapabilme, düzenli ve uyumlu hareket edebilme, arkadaşlık bağı kurabilme becerilerini odağına alır (Cartwright, 1993). Her sınıf seviyesinde uygulanabilen, birçok araştırmacı tarafından etkisi sınınan ve yöntemlerinin deneysel karşılaştırmalarının yapıldığı yaygın bir yaklaşım olarak işbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımı (Bayrakçeken, Doymuş ve Doğan, 2013), birçok teknik kullanılarak sınıflarda uygulanır. Bu tekniklerin ortak paydası ise öğrenenlerin küçük guruplar veya takımlar hâlinde çalışarak birbirlerinin öğrenmelerinden sorumlu olmalarıdır. Ayrıca yaklaşıma yönelik geliştirilen tüm yöntem-teknikler, öğretmenin yüksek-ortalama-düşük başarı düzeyindeki öğrencilerden, erkek ve kızlardan, akademik olarak avantajlı sınıf arkadaşları yanında, temelde akademik olarak dezavantajlı olan öğrencilerden oluşan 4 ile 6 üyelik gruplara ayrılarak sınıf içerisinde heterojen grupların oluşmasını temel alır (Açıkgöz ve Güngör, 206; Bayrakçeken, Doymuş ve Doğan, 2013; Kara, 2016; Kartal ve Özbek, 2017). Özetle işbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımı, öğrenmenin niteliğini artırmak üzere kullanılabilir, bireylere, liderlik, birlikte karar verme, iletişim, karşılıklı güveni inşa etme ve grup içi problemleri çözme gibi birçok sosyal beceriyi de edinme fırsatı

sağlayan, tüm öğrenme ortamlarına uyarlanabilen yenilikçi bir öğrenme-öğretme yaklaşımıdır (Johnson, Johnson ve Holubec, 2016).

İlköğretimden bu yana tüm kademelerin ortak hedefi öğrencilere bilimsel bilginin doğru ve kalıcı bir biçimde kazandırılmasıdır. Ancak öğrencilerin gelecekteki yaşamlarına akademik başarının yanında iyi bir dost edinebilme, sosyal beceriler geliştirebilme ve çevresiyle olumlu bağ kurabilme gibi becerilerin de kazandırılması gerekmektedir. Bilindiği üzere işbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımı ilkokuldan itibaren öğrenim gören öğrencilerin akranlarıyla birlikte çalışarak ürünler ortaya koyarken edindiği sosyal tecrübelerini paylaşma cesareti verir, akademik başarıyla paralel olarak bireyin sosyalleşmesine olanak sağlar (Gelici ve Bilgin, 2011; Şimşek, Şimşek ve Doymuş 2006; Arısoy ve Tarım, 2013; Yıldız, Şimşek ve Ağdaş, 2017).

Çubukçu (2020) işbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımının çıktılarını aşağıdaki gibi özetlemektedir.



Şekil 1. İşbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımının çıktıları

İşbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımının öğrencileri, sürekli fikir üretme ve fikirlerini arkadaşlarına aktarma sürecinde rol oynayarak (Doğan, Doymuş, Gök, ve Karaçöp, 2009) akademik yönden, sınıf ortamlarında sürekli etkin hale getirerek ve sorunların çözümünde daha olumlu davranışlar sergilemelerine fırsat vererek güçlü sosyal destek sistemiyle (Cohen ve Willis, 1985; Demirtaş, 2010; Gut ve Safran, 2002; Koçak, 2008) sosyal yönden, olumlu bağımlılık ve ferdi sorumluluk ilkeleri ile psikolojik yönden (Goodwin, 1999) desteklediği bilinmektedir.

Johnson ve diğerleri (1991) işbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımının temel yapıtaşlarını;

- 1) Üyelerin ortak bir hedefe ulaşmak için birbirlerine bağımlılığı (Takımın olduğu yerde pozitif karşılıklı bağımlılık)
- 2) Grup üyelerinin uygulama sürecinde kendi payına düşeni yapmaktan sorumlu olması (Bireysel hesap verebilirlik)
- 3) Grup çalışmasının bir kısmı bir birey üzerinde yapılabilir de, teşvik edici etkileşimin temelinde, her grubun etkileşimli bir süreçle gerçekleştirilmesi (Yüz yüze)
- 4) Öğrencilere fırsat verildiğinde işbirlikçi becerilerin uygun kullanımıyla güvenin oluşturulması (Liderlik, karar verme, iletişim ve çatışma yönetimi becerileri)
- 5) Grup üyelerinin grup oluşturduğu takım olarak performanslarının değerlendirilmesi periyodik olarak gerçekleşir (grupla değerlendirme) olarak ifade etmiştir.

İşbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımına uygun olarak geliştirilen stratejiler yüz yüze veya çevrimiçi eğitim ortamlarında, farklı disiplin alanlarında kullanılabilir. Bu durum derin bir öğrenme süreci gerçekleşirken öğrencide karar verme, problem çözme ve geliştirme gibi becerileri kazanmaya teşvik eder, aktif olarak sürece dahil olan öğrenci zaman içerisinde gerekli akademik ve sosyal becerileri kazanmış, problemleri işbirliğine dayalı olarak çözmüş olur (Garrison ve Cleveland-Innes,

2005; Mason ve Watts, 2012; Tsay ve Brady, 2010). İlkokulda işbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımına yönelik uygulamaların öğrenmenin etkililiği için gerekli olduğu, grup hedeflerinin veya grup ödülllerinin kullanılmasının grup üyelerinin başarı sonuçlarını geliştirirken motivasyonun arttığı bilinmektedir (Slavin, 2016). Bu becerilerin kazandırılmasında kilit bir model olan işbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımıyla tasarlanmış tekniklerden en yaygın kullanılan teknikler: Jigsaw, Birlikte Öğrenme, Grup Araştırması (GA), Öğrenci Takım-Başarı Bölümleri ve Takımlar-Oyunlar-Turnuva (Slavin, 2016), Takım Temelli Öğrenme (TBL), Okuma-Yazma-Uygulama (OYU) olarak sıralanabilir.

İşbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımı, öğrencilerin benlik saygısını geliştiren ve öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayan, alternatif değerlendirme yöntemlerini işe koşan (Johnson, Johnson ve Taylor, 1993; Kagan, 1986; Panitz, 1999) bir yaklaşım olduğu için çok fazla sayıda araştırma konusu olmaktadır.

İşbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımına yönelik alanyazın incelendiğinde; dünya üzerinde öz düzenleme (Rojas-Drummond, Hernández, Vélez ve Villagrán, 1988; Rowntree, 2018), motivasyon (Fernandez-Rio, Sanz, Fernandez-Cando ve Santos, 2017; Hortigüela Alcalá, Hernando Garijo, Perez-Pueyo ve Fernandez-Rio, 2019; Sulisworo ve Suryani, 2014), duygusal zeka ve akademik başarı arasındaki bağlantı (Carlos Torrego-Seijo, Caballero-García ve Lorenzo-Llamas, 2021), kişilerarası davranış ve destekleyici iletişim (Dendup ve Onthanee, 2020; Lan, Liu ve Baranwal, 2020; Maelasari, 2017; Safitri, Dwijanto ve Yusuf, 2020) ve sosyal ve duygusal öğrenme (Pawattana, Prasarnpanich ve Attanawong, 2014; Rahayu, ve Nugraha, 2018) konuları üzerinde araştırmalar yoğunlaşırken, ülkemizde işbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımının akademik başarı, tutum, kavramsal değişim üzerindeki etkilerine yönelik meta-analiz çalışmaları (Bakioğlu ve Göktaş, 2020; Batdı, 2014; Camnalbur ve Mutlu Bayraktar, 2018; Capar ve Tarım, 2015; İleri, Selvi ve Köse, 2020; Şenol ve Yılmaz, 2013; Tuncer ve Dikmen, 2017; Turgut, 2018), sınıf ortamında uygulanmasına, eğitim ortamına faydalarına ve yöntemlerin uygulanma şekillerine yönelik (Şimşek, Şimşek ve Doymuş, 2006, 2008) derleme çalışmaları mevcuttur. Ancak daha özel bir bakış açısıyla bakıldığında ilkökul düzeyinde işbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımıyla hazırlanmış sistematik bir derleme çalışmasına rastlanmamıştır. Birçok açıdan değerlendirilen bu yaklaşıma yönelik dağınık bir şekilde bulunan araştırmaların belirli ölçütlere göre kategorize edilerek taranması, irdelenmesi, sonraki araştırmalara ışık tutması bakımından önemlidir. Bu durum alanyazında kaydedilen ilerlemeler, yaşanması muhtemel aksaklıklar, konunun kültürel özelliklere göre birbiriyle ilişkisi, çeşitliliği ve daha pek çok boyutun bir bütün olarak ortaya çıkarılmasına olanak sağlar. Ayrıca ilkökul düzeyinde işbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımıyla tasarlanmış çalışmaların bir araya getirilerek belli bir açıdan incelenmesi; işbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımının gelecekte uygulanması ön görülen çalışmalarda araştırmacılara ve işbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımını ders ve öğretim içeriklerine uyarlama ve uygulama sürecinde öğretmenlere rehber niteliğinde olacağı düşünülmektedir. İşbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımıyla tasarlanmış araştırmalarda kullanılan işbirlikli öğretim tekniklerinin incelenmesi araştırmacılara ve öğretmenlere bütüncül bir bakış açısı sunarken, öğrenci başarısı/tutumu/erişimine ve öğretim sürecine etkilerinin bir bütün halinde ortaya koyulması noktasında da alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırma 2015-2021 yılları arasında işbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımıyla ilkökul düzeyinde yayınlanmış Türkçe makale ve tezleri inceleyerek bir derleme çalışması yapmaktır.

Yöntem

Araştırma modeli

İşbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımıyla tasarlanmış makale ve tezlerin incelendiği bu araştırma derleme çalışmalarının alt deseninde sistematik derleme çalışmasıdır. Eğitim

araştırmalarında uzun yıllar bir yöntem olarak kullanılan sistematik derleme çalışmaları, belirli bir konuda yapılan bütün araştırmaların incelenerek elde edilen bilgi ve deneyimlerin alanyazına dayalı olarak araştırmacılar tarafından paylaşıldığı yol gösterici bir yöntemdir (Karaçam, 2013; Torgerson, 2003). Sistematik derleme çalışmalarında belli bir konu ekseninde araştırma yürütülür, konuya ilişkin detaylı ve geniş bir biçimde tarama gerçekleştirilir, araştırmacı tarafından belirlenen dışlanma ve dâhil edilme kriterleri kullanılarak bilimsel incelemelerle elde edilen bulgu ve sonuçlar sentez edilir ve raporlanır (Aslan, 2018; Needleman, 2002).

Veri toplama süreci

Araştırma sistematik derleme çalışması olarak yapılandırılmış, öncelikle araştırmanın amacını ve derlemesi yapılacak makale ve tezlerin ltleri yansıtma durumları, araştırma sürecinde izlenecek adımlar ve araştırmanın aşamaları araştırmacılar tarafından hazırlanan kontrol listesiyle belirlenmiştir. Hazırlanan sistematik tarama süreci ve kontrol listesi aşağıda Şekillerle sunulmuştur.



Şekil 2. Sistematik tarama süreci

Araştırmaya dâhil edilecek makale ve tezler için “TR dizinde yayınlanma”, “YÖK Ulusal Tez Merkezinde tam metnine ulaşılma”, “2015-2021 yılları arasında yayınlanmış olma” kriterlerine göre çalışmanın kapsamı daraltılmıştır. İşbirlikli ğrenme-öğretme yaklaşımına yönelik daha derinlemesine inceleme yapmak için yayın yılı daraltılmış, altı yıl içerisinde yayınlanan çalışmalarla sınırlandırılarak güncel yayınlardan geriye dönük olarak araştırma makalelerinin ve tezlerin taranması gerçekleştirilmiştir. Veri tabanlarında arama gerçekleştirilirken toplu tarama yapılmış, Türkçe dilde “İşbirlikli ğrenme-ğretme Yaklaşımı”, “İşbirlikli ğretim Teknikleri”, “İlkokul” anahtar sözcükleriyle tarama yapılmış, ardından kaynakların zetleri incelenerek tam metnine ulaşılabilen makale ve tezler belirlenmiştir. Ardından araştırma işbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımına dair belirlenen makale ve tezler bir alan uzmanı ile görüşülerek inceleme kriterleri oluşturulmuş, bu bağlamda “Yayın Yılı ve Yayın Türü”, “Disiplin Alanları”, “Sınıf Düzeyi”, “İşbirlikli ğretim Teknikleri”, “Amaçlar”, “Sonuçlar” ve “neriler” değişkenlerine göre temalar ortaya çıkarılmıştır. İlgili kriterlere göre İşbirlikli ğrenme-öğretme yaklaşımına yönelik 118 adet tez çalışmasına ve 125 adet makaleye ulaşılmıştır. Ulaşılan makale ve tezler titizlikle irdelenmiş, belirlenen değişkenlere uygun olmayan makale ve tezler elenmiştir. Makale ve tezler dâhil edilme ve dışta kalma kriterlerine uyma koşuluna göre ve araştırmanın amacına uygunluğuna göre araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın amacına yönelik olarak seçilen makale ve tezler, yıl ve türlerine göre gruplandırılmış ve her biri farklı bir biçimde

kodlanmıştır. Ayrıca kongrelerde sunulan bildiriler, kitaplar, raporlar ve sadece özetine ulaşılabilen makaleler bu sistematik derlemeye dâhil edilmemiştir. Bu kapsamda sekiz makale ve on lisansüstü tez incelenerek çalışma yürütülmüştür.

<input checked="" type="checkbox"/>	Çalışmanın türü (Makale/Tez)
<input checked="" type="checkbox"/>	Yayınlanan veri tabanı
<input checked="" type="checkbox"/>	Yayın Yılı
<input checked="" type="checkbox"/>	Çalışma grubunun özellikleri (İlkokul düzeyinde)
<input checked="" type="checkbox"/>	İşbirlikli öğrenme- öğretme yaklaşımının çalışmadaki yeri
<input checked="" type="checkbox"/>	Çalışmaların amaçlarını yansıtırma durumu

Şekil 3. Kontrol listesi

Makale ve tezlerin şekil 3'te sunulan kontrol listeleri ile çalışmaya dâhil edilip edilmemesine karar verilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen bütün çalışmaların bölümleri detaylı bir şekilde incelenmiş bir çalışmaya ait özet veriler bilgisayar ortamına kaydedilmiştir. Araştırmada kullanılan makale ve tezler daha rahat analiz edilebilmesi her bir çalışma için en eski yayından başlayarak makaleler için "M₁, M₂...M₈", tezler için "T₁, T₂...T₁₀" şeklinde kodlanmış ve analiz sonucuna ait bulgular raporlanmıştır. Ayrıca incelenen makaleler araştırmanın şeffaflığını korumak adına Ek1'de sunulmuştur.

Veri analizi

Sistematik derleme çalışmaları analiz edilirken, elde edilen verilerin bütününün belirli kategorilerle benzer ve farklılıklarına göre alt kümelerle ayrılmasını ve ortak noktalarının belirlenmesini hedefler ve bu yönüyle araştırmacılara verileri sentezlerken karşılaştırma yapma fırsatı sağlar (Higgins, Thomas, Chandler, Cumpston, ve Li, 2019). Analiz sürecinde dikkat edilmesi gereken diğer bir husus ise tarama sürecinde geliştirilen kontrol listesinin sistematik bir incelemenin eksiksiz raporlanmasını sağlamak için kullanılması, sonuçlara dayalı olarak alt başlıklar kullanarak verilerin yapılandırılması ve anlatı sentezi ile ayrıntılı bir biçimde açıklanmasıdır (Sobieraj ve Baker, 2021). Araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizi sürecinde önemli noktaların vurgulandığı, tema ve kategorilerle ilgili unsurların açıklandığı, kavram ve ilişkilerin belirlenerek ele alınan konu hakkında derinlemesine bilginin elde edildiği analiz yöntemlerinden biri de içerik analizidir (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmanın amacına yönelik olarak veriler içerik analiziyle analiz edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen makale ve tezlerin her biri hazırlanan kontrol listesinden hareketle Yayın Yılı, Yayın Türü, Amaç, Disiplin Alanı, Kademe, Uygulanan Öğretim Teknikleri, Bulgular, Sonuç ve Öneriler değişkenlerine uygun olarak temalara ayrılmış ve her bir temayı temsil edecek kategoriler belirlenerek uygun başlıklara yerleştirilmiştir. Elde edilen veriler bu başlıklar altında tabloleştirilip ortak bir anlam ilişkisi içerisinde benzerlik ve farklılıklarına göre gruplara ayrılmıştır. Bu bağlamda çalışmalar tablolar hâlinde sunulmuştur. Verilerin tablolar halinde sunulmasının amacı, çalışmanın okurlarına organize edilmiş bilgi kaynağına ulaşma imkânı tanımasıdır. Tabloda frekanslara, makale ve tezlerin kodlarına yer verilmiştir. Verilerin kodlanmasında iki araştırmacı birlikte çalışmış, kodlama tutarlılığı süreçte birlikte tartışarak sağlanmıştır. Ayrıca bir

alan eğitimi uzmanından temaların oluşturulmasında ve kategorilerin belirlenmesinde görüş alınmış, kodlamalardaki farklı görüşler tartışılıp ortak fikir doğrultusunda kodlamalara son şekli verilmiştir. Araştırmacıların analizleri ile alan uzmanı arasında uyuma sağlandığı görülmüştür. Bu sayede çalışmanın güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Tablo 1.

Çalışmaya dâhil edilen makale ve tezlerin yayın yılı ve yayın türü

Yayın Yılı	Makale Kod	f	Yüksek Lisans Tezi Kod	f
2015	(M ₁ , M ₂ , M ₃)	3	(T ₁ , T ₂ , T ₃ , T ₄)	3
2016	-	0	-	0
2017	-	0	T ₅	1
2018	M ₄	1	T ₆	1
2019	M ₅ , M ₆	2	T ₇ , T ₈ , T ₉	3
2020	M ₇ , M ₈	2	T ₁₀	1

İşbirlikli öğrenme yaklaşımıyla ilkökulda en yoğun çalışmaların gerçekleştirildiği yılın 2015 olduğu ve bu yıla ait üç makale (M₁, M₂, M₃), üç yüksek lisans tezi (T₁, T₂, T₃, T₄) yer aldığı görülmektedir. 2016 yılına ait bir çalışmaya rastlanmamakta, 2017 yılında ise bir yüksek lisans tezi (T₅) yer almaktadır. 2018 yılına ait bir yüksek lisans tezi (T₆), bir makale (M₄) yayınlandığı görülmektedir. Yine 2019 yılına ait üç yüksek lisans tezi (T₇, T₈, T₉), iki makale (M₅, M₆) yer almaktadır. Son olarak çalışmalar incelendiğinde 2020 yılına ait bir yüksek lisans tezi (T₁₀), iki makale (M₇, M₈) yayınlandığı görülmektedir.

Tablo 2.

Çalışmaya dâhil edilen makale ve tezlerin uygulandığı disiplin alanlarına ilişkin bulgular

Disiplin alanları	Kod	f
Matematik	T ₁ , T ₃ , M ₄ , M ₇	4
Türkçe	T ₇ , M ₁ , M ₂	3
Fen Bilimleri	T ₅ , T ₈	2
Hayat Bilgisi	T ₁₀ , M ₃	2
Müzik	T ₂ , M ₆	2
Sosyal Bilgiler	T ₆	2
Din Kültürü	T ₄	1
Metaforik Algı	M ₅	1
Yaratıcı Yazma	T ₉	1
Ölçek Geliştirme	M ₈	1

İşbirlikli öğrenme yaklaşımıyla tasarlanmış çalışmaların disiplin alanları incelendiğinde; matematik dersinde yoğunlaşmanın olduğu, derse ilişkin iki tezin (T₁, T₃) ve iki makalenin (M₅, M₇) yayınlandığı görülmektedir. Matematik dersi kapsamında geliştirilen tezlerinin ikisi de 2015 yılına aitken, 2015 yılına ait bir tez Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine aittir. Makalelerin biri 2018 yılında, diğeri ise 2020 yılında yayınlanmıştır. Matematik dersinden sonra disiplin alanı olarak daha sık tercih edilen dersin Türkçe olduğu, Türkçe dersine ilişkin bir tezin (T₇) ve iki makalenin (M₁, M₂) yayınlandığı, geliştirilen tezin 2019 yılına ait, makalelerin ise 2015 yılına ait olduğu görülmektedir. Fen bilimleri dersine ilişkin iki tezin (T₅, T₈) olduğu görülmektedir. Fen bilimleri dersi kapsamında geliştirilen tezlerinin bir tanesi 2017 yılına, diğeri 2019 yılına aittir. Hayat bilgisi dersine ilişkin bir tez (T₁₀) geliştirildiği, bir makale (M₃) yayınlandığı görülmektedir. Hayat bilgisi dersi kapsamında geliştirilen tez

2020 yılına aitken, makale ise 2015 yılına aittir. Müzik dersine ilişkin bir tezin (T₂) geliştirildiği, bir makalenin (M₆) yayınlandığı görülmektedir. Müzik dersi kapsamında geliştirilen tez 2015, makale ise 2019 yılına aittir. Sosyal bilgiler dersi kapsamında 2018 yılına ait bir tez (T₆), 2019 yılında yayınlanan bir makale (M₅) işbirlikli öğrenme yaklaşımının metaforik algıların belirlenmesini konu alırken, 2019 yılında geliştirilen bir tez (T₉) yaratıcı yazma becerilerini konu almaktadır. Son olarak 2020 yılında yayınlanan bir makalede (M₈) “Bütünleşme Ölçeğinin Geliştirilmesi” konulu bir çalışma yapıldığı görülmektedir.

Tablo 3.

Çalışmaya dahil edilen makale ve tezlerin eğitim kademesine göre dağılımı

Kademe	Kod	f
1. Sınıf	-	0
2. Sınıf	T ₃ , T ₇	2
3. Sınıf	M ₃ , T ₁₀	2
4. Sınıf	M ₁ , M ₂ , M ₄ , M ₅ , M ₆ , M ₇ , M ₈ , T ₁ , T ₂ , T ₄ , T ₅ , T ₆ , T ₈ , T ₉	14

Makale ve tezlerin eğitim kademesine göre dağılımının yoğun olarak 4. sınıf düzeyinde yoğunlaştığı göze çarpmaktadır. Çalışmaların yedi makale (M₁, M₂, M₄, M₅, M₆, M₇, M₈), yedi tez (T₁, T₂, T₄, T₅, T₆, T₈, T₉) olmak üzere toplam on dört akademik yayında ilkökul 4. sınıf kademesindeki öğrencilerle çalışma yürütülmüştür. Biri makale (M₃), biri tez (T₁₀) olmak üzere toplam iki yayında ilkökul 3. sınıf kademesindeki öğrencilerle çalışılırken, iki tezde (T₃, T₇) ilkökul 2. sınıf kademesindeki öğrencilerle çalışılmıştır. Birinci sınıf düzeyinde 2015-2021 yılları arasında bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Tablo 4.

Çalışmaya dâhil edilen makale ve tezlerin amaçlarına ilişkin bulgular

Temalar	Kategori (İşbirlikli Öğretim Yaklaşımı)	Kod	f
Beceri, Erişi ve Kalıcılık	Okuduğunu anlama	M ₁	8
	Yansıtıcı düşünme	M ₃	
	Problem çözme	M ₄	
	Şarkı söyleme	M ₆	
	Ritim becerisi ve öz yeterlik algısı	T ₂	
	Erişiyeye, kalıcılığa ve sosyal beceriye	T ₃	
	Sosyal becerilere ve akran zorbalığı	T ₆	
Akademik Başarı	Yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme	T ₉	6
	Akademik başarı	M ₂ , M ₇ , T ₄	
Tutum	Kalıcılık ve üst bilişsel farkındalık	T ₁ , T ₅ , T ₈	3
	Matematiğe dersine yönelik	M ₇	
	Türkçe dersine yönelik	T ₇	
	Empatik eğilim ve hayat bilgisi dersine yönelik	T ₁₀	
Metafor	İşbirliği kavramına yönelik metaforik algı	M ₅	1
Ölçek	Bütünleşme üzerine ölçek geliştirme	M ₈	1

İşbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımına yönelik geliştirilen makale ve tezlerde en fazla tercih edilen amacın beceri, erişiyeye ve kalıcılık odaklı çalışmalar olduğu görülmektedir. Makale ve tezlerde en fazla tercih edilen bir diğer amacın akademik başarı üzerine olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Tablo 5 incelendiğinde; dört makale (M₁, M₃, M₄, M₆) ve dört tezde (T₂, T₃, T₆, T₉) işbirlikli öğrenme yaklaşımıyla “Beceri, Erişiyeye ve Kalıcılık” temasında “Okuduğunu anlama, Yansıtıcı düşünme, Problem

çözme, Şarkı söyleme, Ritim, Erişi, Kalıcılık, Yaratıcı yazma” değişkenlerine etkisinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Ayrıca üç tezde (T₃, T₆, T₉) “Sosyal Beceriler” üzerindeki etkinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Çalışmaya dâhil edilen iki makale, (M₂, M₇) ve dört tezde (T₁, T₄, T₅, T₈) işbirlikli öğrenme yaklaşımıyla “Akademik başarı” temasında “Dil Bilgisi, Doğal Sayılar ve İşlemler, Ölçme, Madde ve Doğası” öğrenme alanlarında etkisinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Çalışmaya dâhil edilen bir makalede (M₇) ve iki tezde (T₇, T₁₀) çalışmaların işbirlikli öğrenme yaklaşımıyla “Tutum” temasında “Matematik, Türkçe, Hayat Bilgisi” derslerine yönelik etkinin ortaya çıkarılması amaçlanırken, sadece bir makalede (M₅) işbirliği kavramına yönelik metaforları incelenmiş, bir makalede (M₈) bütünleşme ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Tablo 5.

Çalışmaya dâhil edilen makale ve tezlerin işbirlikli öğrenme tekniklerine ilişkin bulgular

Teknik (İşbirlikli Öğretim Yaklaşımı)	Kod	f
Jigsaw	T ₄ , T ₅ , T ₆ , T ₈ , T ₁₀	5
Takım Oyun Turnuva Tekniği	M ₂ , M ₇ , T ₃	3
Birlikte öğrenme tekniği	M ₃ , M ₆ , T ₂	3
Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniği	T ₃ , T ₇	2
Tartışma Sorgulama Tekniği	M ₁	1
Improve tekniği	M ₄	1
İkili denetim tekniği	T ₁	1
Takım Destekli Bireyselleştirme Tekniği	T ₃	1
İşbirlikli Dijital Hikaye Hazırlama	T ₉	1
-	M ₅	1
-	M ₈	1

İşbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımıyla tasarlanmış makale ve tezler incelendiğinde; beş tezde (T₄, T₅, T₆, T₈, T₁₀) amaçlarına paralel olarak “Jigsaw tekniği” ile “Beceri”, “Akademik başarı”, “Kalıcılık” ve “Tutum” temalarında çalışmalar yürütülmüştür. Araştırmacıların makale ve tezlerinde sıklıkla bu tekniği kullandığı görülmektedir. Araştırmaya dâhil edilen üç makalede (M₂, M₇, T₃) amaçlarına yönelik “Takım Oyun Turnuva Tekniği” kullanılarak “Akademik başarı”, “Tutum”, “Beceri” ve “Kalıcılık” temalarında çalışmalar yürütülmüştür. Yine iki makalede (M₃, M₆) bir tezde (T₂) amaçları doğrultusunda “Birlikte öğrenme tekniği” kullanarak “Akademik Başarı” ve “Beceri” temasında çalışmalar yürütülmüştür. İki tezde (T₃, T₇) amacına uygun olarak “Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniği” kullanarak “Beceri” ve “Tutum” temasında çalışmalar gerçekleştirilmiş, bir makalede (M₁), “Tartışma Sorgulama Tekniği” kullanarak “Beceri” temasında çalışma gerçekleştirilmiştir. Sadece bir makalede amacına ilişkin (M₄) “Improve tekniği” kullanarak “Beceri” temasında çalışma gerçekleştirilmiştir. Son olarak bir tezde (T₁) “Akademik başarı” temasında “İkili denetim tekniği”, bir tez (T₃) “Beceri” temasında “Takım Destekli Bireyselleştirme Tekniği” bir tezde (T₉) “Beceri” temasında “İşbirlikli Dijital Hikâye Hazırlama Tekniği” kullanılarak amaçlarına uygun çalışma yürütülmüştür. İki makalede (M₅, M₈) kullanılan teknik belirtilmemiştir.

Tablo 6.

Çalışmaya dâhil edilen makale ve tezlerin sonuçlarına ilişkin bulgular

Temalar	Kategori	Alt Kategori (İşbirlikli Öğretim Yaklaşımı)	Kod	f
----------------	-----------------	--	------------	----------

Beceri, Erişi ve Kalıcılık	Olumlu	Okuduğunu anlama	M ₁	8
		Yansıtıcı düşünme	M ₃	
		Problem çözme	M ₄	
		Şarkı söyleme	M ₆	
		Ritim	T ₂	
		Erişi, kalıcılık ve sosyal	T ₃ , T ₄ , T ₆	
	Nötr	Sosyal duygusal öğrenme	T ₉	1
Akademik Başarı	Olumlu	Başarı Düzeyini Artırma	M ₂ , M ₇	5
		Üst bilişsel farkındalık	T ₁	
		Kalıcılık	T ₅ , T ₈	
Tutum	Olumlu	Matematik	M ₇	3
		Türkçe	T ₇	
		Hayat bilgisi	T ₁₀	
Metafor	Olumlu	İşbirliği kavramı	M ₅	1
Ölçek	Olumlu	Bütünleşme düzeyi	M ₈	1

İşbirlikli öğrenme yaklaşımıyla tasarlanan makale ve tezlerin hepsinin “Beceri, Erişi ve Kalıcılık” temasında amaçladığı “Okuduğunu anlama, Yansıtıcı düşünme, Problem çözme, Şarkı söyleme, Ritim, Erişi, Kalıcılık, Yaratıcı yazma” değişkenleri üzerinde etkisinin çalışma grubu lehine anlamlı yönde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Makale ve tezlerde beceri, erişim ve kalıcılık temasında yoğun olarak olumlu sonuçların elde edildiği ortaya çıkmıştır. Nitekim üç tezde (T₃, T₄, T₆) “Sosyal beceriler” alt kategorisinde çalışma grubunun lehine anlamlı yönde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bir tezde (T₉), işbirlikli öğrenme yaklaşımıyla hazırlanan ders içeriğinin öğrencilerin “Sosyal duygusal öğrenme becerileri” üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaya dâhil edilen iki makalede (M₂, M₇) ve üç tezde (T₁, T₅, T₈) işbirlikli öğrenme yaklaşımıyla “Akademik başarı” temasında amaçladığı “Dil Bilgisi, Doğal Sayılar ve İşlemler, Ölçme, Madde ve Doğası” öğrenme alanlarında etkisinin çalışma grubu lehine anlamlı yönde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir makalede (M₇) ve iki tezde (T₇, T₁₀) işbirlikli öğrenme yaklaşımıyla “Tutum” temasında “Matematik, Türkçe, Hayat bilgisi” derslerine yönelik değişkenleri üzerinde olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir makalede (M₅) işbirliği kavramına yönelik olumlu metaforlar üretildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bir makalede (M₈) işbirlikli öğrenme yaklaşımına ilişkin bütünleşme ölçeğinden alınan puan yükseldikçe, öğrencinin daha yüksek bütünleşme düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 7.

Çalışmaya dâhil edilen makale ve tezlerin önerilerine ilişkin bulgular

Temalar	Kategoriler (İşbirlikli Öğretim Yaklaşımı)	Kod	f
Uygulama	Çeşitli öğretim kademelerinde ve farklı derslerde	M ₁ , M ₃ , M ₄ , T ₂ , T ₁₀	7
	Öğretmenlerin günlük planlarında	M ₅ , T ₆	
Hizmet İçi Eğitim	Uygulama biçimine yönelik	M ₂ , M ₇ , T ₈	9
	Müzik eğitime yönelik	M ₆	
	Akademik, sosyal etkilerine yönelik	T ₁ , T ₃ , T ₄ , T ₅ , T ₇	
Araştırmacılara Yönelik	Geleceğe yönelik farklı araştırmalar yapılması	M ₁ , M ₂ , M ₃ , M ₄ , M ₅ , M ₆ , M ₇ ,	17
	İlkokulun farklı kademelerinde ölçek çalışması	T ₁ , T ₂ , T ₃ , T ₅ , T ₇ , T ₈ , T ₁₀	
	Dijital hikaye anlatımına yönelik benzer çalışmalar	M ₈ , T ₉	

Araştırmacıların makale ve tezlerinde en fazla öneride buldukları konunun ilkökul düzeyinde işbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımına yönelik farklı araştırmaların yapılmasıdır. Tablo 8 incelendiğinde; araştırmaya dâhil edilen dört makalede (M₁, M₃, M₄, M₅), üç tezde (T₂, T₆, T₁₀) “Uygulama” temasında işbirlikli öğrenme yaklaşımının farklı sınıf seviyelerinde, farklı tekniklerle ve farklı derslerde uygulanabileceği önerilmektedir. Üç makalede (M₂, M₆, M₇), altı tezde (T₁, T₃, T₅, T₇, T₈) ise “Hizmet İçi Eğitim” temasında diğer öğretim teknikleriyle ilgili, yaklaşımın yararlarının ve uygulama biçiminin kazandırılmasına yönelik önerilerde bulunmaktadır. Son olarak “Araştırmacılara Yönelik” temasında yedi makalede (M₁, M₂, M₃, M₄, M₅, M₆, M₇), sekiz tezde (T₁, T₂, T₃, T₅, T₇, T₈, T₁₀) ve bir makalede (M₈), bir tezde (T₉) geleceğe yönelik farklı araştırmaların yapılabileceği, ilkokulun farklı kademelerinde geçerlik-güvenirlik çalışmalarının yapılabileceği ve farklı çalışmalara rehber niteliği olarak araştırmanın kullanılabileceğini önerilmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya dâhil edilen makale ve tezler yıllara göre değerlendirildiğinde, ilkökulda işbirlikli öğrenme yaklaşımıyla en çok 2015 ve 2019 yıllarında yayın yapıldığı, 2015 yılından sonra yayın sayısında düşüş gözlenirken 2017 yılından sonra ise tekrar bir artış olduğu görülmektedir. Bu artışın nedeni çağdaş eğitim anlayışıyla paralel olarak ülkemizde işbirlikli öğrenme ve öğretme yaklaşımına uygun hazırlanan eğitim ortamlarının öğrenenlere; aktif öğrenme, güç birliği içinde öğrenme, zengin konu içeriği, gruplar halinde çalışma vb. gibi birçok açıdan fırsat sunmasıyla açıklanabilir. Ayrıca ilkökul düzeyinde çalışılan makale ve tezlerin en fazla 4. sınıf kademesinde gerçekleştirildiği, 1. sınıf düzeyinde 2015-2021 yılları arasında işbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımıyla tasarlanmış bir yayın olmadığı görülmektedir. Benzer şekilde Taş ve Akoğlu (2020) ülkelere göre işbirlikli öğrenme ve öğretme yaklaşımıyla yapılan çalışmaları karşılaştırdığında çalışmaların yarısından fazlasının Türkiye’de yapıldığını, ilkökul düzeyinde yapılan çalışmalarında 4. sınıf düzeyinde tasarlandığını ifade etmiştir.

Makale ve tezler disiplin alanlarına göre değerlendirildiğinde en fazla çalışılan disiplin alanının “Matematik” dersi olduğu görülmektedir. Bilindiği üzere matematik dersi; açıklama, düzenleme, örüntü arama, kıyaslama, sınıflama, uygulama, sonuç çıkarma, modelleme, soyutlama, ikna etme, genelleme, analize ve senteze varma gibi bir dizi beceri gerektirir (Boz, 2018; Kutluk, 2011; Olkun ve Toluk, 2012; Yaman ve Umay, 2013). Matematik dersinin çok aşamalı işlemler gerektirmesi, zorlu bir öğrenme sürecinin olması (Konukoğlu, 2019; Mumcu, 2018) göz önüne alındığında araştırmacılar bu zorlukları giderme ve kalıcı öğrenmeleri gerçekleştirmenin bir yolu olarak işbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımıyla araştırmalarını tasarlamış olabilir. Ancak işbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımı öğrenmeyi en üst seviyede gerçekleştirme amacı taşıyan (Yılmaz, 2007), farklı öğrenme stillerine ve farklı disiplin alanlarına hitap eden bir yaklaşımdır (İleri, Selvi ve Köse, 2020; Johnson, Johnson ve Smith, 2014; Kardaş ve Cemal, 2015; Oktan ve Budak, 2021; Önder ve Sılay, 2015). Bu açıdan bakıldığında farklı derslerde de kullanılması gereken bir öğrenme- öğretim yaklaşımıdır.

İşbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımıyla tasarlanmış makale ve tezler incelendiğinde; en fazla “Jigsaw Tekniği” ile tasarlandığı, “Beceri”, “Akademik başarı”, “Kalıcılık” ve “Tutum” temalarına yönelik deneysel çalışmaların yürütüldüğü tespit edilmiştir. Jigsaw tekniği uygulanma biçimi gereği heterojen takımların oluşturulması, öğrencilere bir konu hakkında uzmanlaşma fırsatının tanınması,

grup üyesinin her birinin uzmanı olduğu konunun öğrenilmesinden sorumlu olması ve kendi takımlarına dönerek öğrendikleri konuyu diğerlerine öğretme sorumluluğunun olması (Kocabaş, 2016) ilkeleriyle zengin bir portföy oluşturması araştırmacılar için seçim nedeni olarak değerlendirilebilir.

Çalışmalar amaçlarına göre incelendiğinde “Beceri, Erişi ve Kalıcılık”, “Akademik Başarı” ve “Tutum” ve “Diğer” olmak üzere dört temaya ulaşılmıştır. İşbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımının “Beceri, Erişi ve Kalıcılık” temasında “Okuduğunu anlama, Yansıtıcı düşünme, Problem çözme, Şarkı söyleme, Ritim Tutma, Erişi, Kalıcılık, Yaratıcı yazma” becerilerinin kazandırılması, erişime ve kalıcılığa etkisi gibi çalışmaların daha fazla alanyazında yer aldığı sonucuna ulaşılmış, bulgular, sonuçlar ve öneriler değişkenlerine göre de bir yayın hariç bütün makale ve tezlerin çalışmasında bu yaklaşımın belirlenen becerilerin kazandırılmasında olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. İşbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımının temel hedefleri irdelendiğinde; öğrenenlere akademik olarak belirlenen konunun kazandırılması sürecinde kişisel, kişilerarası ve sosyal becerilerin öğretilmesi, grubun bir ekip ruhu ile çalışmasını eş zamanlı olarak teşvik edilmesi prensiplerine sahip olmasıyla açıklamak mümkündür (Deniz, 2020; Kocabaş, 2016; Saban, 2014). Ayrıca farklı sınıf seviyelerinde, farklı tekniklerle ve farklı derslerde uygulanabilmesinin araştırmacılar tarafından daha sık önerildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada ilkökulda işbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımıyla tasarlanmış makale ve tez içerikleri analiz edilmeye çalışılmış ve her bir makale ve tez yorumlanmaya çalışılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen tüm makale ve tezlerin ulusal alanyazındaki çalışmalar ile uyum içerisinde olduğu, benzer araştırmalar yapan Taş ve Akoğlu (2020)'nin gerçekleştirdiği meta-sentez çalışmasına yönelik bulguları ile desteklenmiştir. Araştırmada incelenen makale ve tezlere derinlemesine bakıldığında; işbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımıyla tasarlanmış derslerin öğrenenler üzerinde akademik başarı, motivasyon, tutum, özyeterlik gibi temel yeterlik ve becerilere olumlu yönde katkı sağladığı ortak vurgu olarak ortaya çıkarılmıştır. İşbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımının duyuşsal becerilere etkisine yönelik yapılan çalışmalar da bu durumu desteklemektedir (Genç ve Şahin, 2015; Öztürk ve Kalyoncu, 2018; Tuğral ve Güvenç, 2016; Yıldız, Ağgöl, Çalıklar ve Şimşek, 2021). Bu kapsamda;

- Araştırmada görüldüğü gibi daha çok beceri alanları akademik başarı geliştirme üzerine yoğunlaşmış, sosyal ya da duyuşsal becerilerin geliştirilmesinde ise çalışmalarda daha az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda ilkökul düzeyinde işbirlikli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin sosyal ve duyuşsal becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların yapılması önerilebilir.
- Makale ve tezlerde araştırmacıların çalışma grubu olarak dördüncü sınıf düzeyine yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul birinci sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilere yönelik işbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımıyla tasarlanmış deneysel çalışmaların uygulanması önerilebilir.
- İşbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımıyla yoğun olarak deneysel çalışmaların yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Ancak alanyazında işbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımıyla tasarlanmış boylamsal çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. İşbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımının öğrenme, sosyal beceri geliştirme gibi alanlar üzerindeki uzun soluklu etkilerinin ortaya çıkarılmasına yönelik çalışmaların yapılması önerilebilir.
- Araştırmacılara, daha geniş yıllar arasında, farklı veritabanları da taranarak ve yabancı kaynaklarında dâhil edilebileceği derleme çalışmalarının yapılması önerilebilir.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. ve Güngör, A. (2006). İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48(48), 481-502. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10349/126748>
- Aktan, O. ve Budak, Y. (2021). Matematik dersinde takım destekli bireyselleştirme tekniğinin kullanılmasına yönelik veli görüşlerinin incelenmesi1. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* 2021, 11(2), 391-417, <https://10.23863/kalem.2021.179>
- Arısoy, B. ve Tarım, K. (2013). İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal beceri düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-3), 1-14. <https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/issue/7791/101936>
- Aslan, A. (2018). Sistematik derleme ve meta-analiz. *Acta Medica Alanya*, 2(2), 62-63. <https://doi.org/10.30565/medalanya.439541>
- Bakioğlu, A. ve Göktaş, E. (2020). Ortaokul Matematik ve Fen Bilimleri Derslerinde İşbirlikli Öğrenmenin Başarıya Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Harran Maarif Dergisi*, 5(1), 1-30. <http://dx.doi.org/10.22596/2020.0501.1.30>
- Batdı, V. (2014). jigsaw tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin meta-analiz yöntemiyle incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 58(58), 699-714.
- Bayrakçeken, S., Doymuş, K. ve Doğan, A. (2013). *İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulanması*. Ankara: Pegem akademi.
- Bilgin, İ. ve Gelici, Ö. (2011). İşbirlikli öğrenme tekniklerinin tanıtımı ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 40-70. <https://dergipark.org.tr/en/pub/adyuebd/issue/1372/16169>
- Carlos Torrego-Seijo, J., Caballero-García, P. Á. ve Lorenzo-Llamas, E. M. (2021). The effects of cooperative learning on trait emotional intelligence and academic achievement of Spanish primary school students. *British Journal of Educational Psychology*, 91(3), 928-949. <https://doi.org/10.1111/bjep.12400>
- Cartwright, S. (1993). Cooperative learning can occur in any kind of program. *Young Children*, 48(2), 12-14. <http://www.jstor.org/stable/42726421>
- Cohen, S. ve Willis, T. (1985). Stress and social support and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*. 98(2), 310-357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Çubukçu, Z. (2020). *İşbirlikli öğrenme*. B. Oral (Ed). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları içinde* (467-663). Pegem Yayıncılık.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 3-13.
- Dendup, T. ve Onthanee, A. (2020). Effectiveness of Cooperative Learning on English Communicative Ability of 4th Grade Students in Bhutan. *International Journal of Instruction*, 13(1), 255-266.
- Deniz, J. Gagne'nin Öğretim Kuramı Temelinde Yapılandırılmış Piyano Derslerinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İşlevselliği. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(31), 4097-4137. <https://10.26466/opus.680488>
- Dirik, M.Z. (2015). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü. ve Şimşek, U. (2005). İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme: ı. işbirlikçi öğrenme yöntemi ve yöntemle ilgili çalışmalar. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 59-83.
- Driscoll, M. P. (2012). *Öğretim süreçleri ve öğrenme psikolojisi*. Anı Yayıncılık.
- Doğan, A., Doymuş, K., Gök, Ö. ve Karaçöp, A.(2009). İşbirlikli Öğrenme yönteminin *ilköğretim öğrencilerinin akademik başarılarına ve fene olan tutumlarına etkileri*. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29(1), 193-209.
- Erbil, D. G. ve Kocabaş, A. (2019). Sınıf öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımı, tersine çevrilmiş sınıf ve işbirlikli öğrenme hakkındaki görüşleri. *İlköğretim Online*, 18(1). 31-51. <https://10.17051/ilkonline.2019.527150>
- Fernandez-Rio, J., Sanz, N., Fernandez-Cando, J. ve Santos, L. (2017). Impact of a sustained Cooperative Learning intervention on student motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(1), 89-105. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1123238>
- Garrison, D. R. ve Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. *The American journal of distance education*, 19(3), 133-148. https://doi.org/10.1207/s15389286ajde1903_2

- Genç, M. ve Şahin, F. (2015). İşbirlikli öğrenmenin başarıya ve tutuma etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 375-396. <https://10.17522/nefmed.2127>
- Goodwin, M. W. (1999). Cooperative learning and social skills: What skills to teach and how to teach them. *Intervention in school and clinic*, 35(1), 29-33. <https://doi.org/10.1177/105345129903500105>
- Gut, D. M. ve Safran, S. P. (2002). Cooperative learning and social stories: Effective social skills strategies for reading teachers. *Reading ve Writing Quarterly*, 18(1), 87-91. <https://doi.org/10.1080/105735602753386351>
- Higgins, J. P., Thomas, J., Chandler, J., Cumpston, M., Li, T. (2019). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. Page, M. J. ve Welch, V. A. (Eds.). John Wiley ve Sons.
- Hortigüela Alcalá, D., Hernando Garijo, A., Perez-Pueyo, A. ve Fernandez-Rio, J. (2019). Cooperative learning and students' Motivation, social interactions and attitudes: perspectives from two different educational stages. *Sustainability*, 11(24), 7005.
- İleri, Y. E., Selvi, M. ve Köse, M. (2020). Fen bilimleri eğitiminde işbirlikli öğrenme yaklaşımının akademik başarıya etkisi: bir meta-analiz çalışması. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 51-84. <http://ihead.aksaray.edu.tr/en/pub/issue/51451/67932>
- Johnson D. W. ve Johnson R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38(2), 67-73. <https://doi.org/10.1080/00405849909543834>
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365- 379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. ve Holubec, E. J. (1991). *Cooperation in the classroom*. Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. ve Holubec J. E. (2016). *İşbirlikli öğrenme el kitabı*(1. baskı.) Kocabaş, A. (Ed). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. ve Smith, K. A. (1991). *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4, 1991. ASHE-ERIC Higher Education Reports, George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. ve Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in University Teaching*, 25(4), 1-26.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., ve Taylor, B. (1993). Impact of cooperative and individualistic learning on high-ability students' achievement, self-esteem, and social acceptance. *The Journal of Social Psychology*, 133(6), 839-844. <https://doi.org/10.1080/00224545.1993.9713946>
- Joyce, B., Weil, M. ve Calhoun, E. (2009). *Models of Teaching (8th edition.)*. Pearson Education.
- Kagan, S. (1986). Cooperative learning and sociocultural factors in schooling. *Beyond language: Social and cultural factors in schooling language minority students*, 231, 298.
- Kara, C. O. (2016). *Flipped classroom*. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 15(45), 12-26. <https://doi.org/10.25282/ted.256096>
- Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33.
- Karalı, Y. ve Aydemir, H. (2020). İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin ilkökul matematik dersine ve matematiğe karşı tutuma etkisi. *Journal of History School (JOHS)*, 13(47) <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.41432>
- Kardaş, M. ve Cemal, S. (2015). *İşbirlikli öğrenme tekniklerinin türkçe öğretiminde başarı, tutum ve uygulamalara yönelik öğrenci görüşleriyle ilişkisi*. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 231-250. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19576/208889>
- Kartal, Ş. ve Özbek, R. (2017). İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin ingilizce dersine yönelik tutumlarına ve başarılarına etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 796-820. <https://doi.org/10.17240/aibudefd.2017.17.30227-326598>
- Kocabaş, A. (2016). *İşbirlikli öğrenme el kitabı*. Pegem Akademi.
- Kocak, R. (2008). The effects of cooperative learning on psychological and social traits among undergraduate students. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 36(6), 771-782. <https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.6.771>
- Konukoğlu, L., Ağaç G. ve Özmantar, M. F. (2019). Cumhuriyet dönemi ilkökul matematik dersi öğretim programlarının matematik okuryazarlık perspektifinden incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 79-99. <https://dergipark.org.tr/en/pub/baebd/issue/50912/645939>

- Kutluk, B. (2011). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin örüntü kavramına ilişkin öğrenci güçlükleri bilgilerinin incelenmesi*. [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Lan, P. S., Liu, M. C. ve Baranwal, D. (2020). Applying contracts and online communities to promote student self-regulation in English learning at the primary-school level. *Interactive Learning Environments*, 1-12.
- Maelasari, E. (2017). Effects of Cooperative Learning STAD on Mathematical Communication Ability of Elementary School Student. *In Journal of Physics: Conference Series*, 895(1), 1-6. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/895/1/012090>
- Mason, W. ve Watts, D. J. (2012). Collaborative learning in networks. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(3), 764-769. <https://doi.org/10.1073/pnas.1110069108>
- Mumcu, H. Y. (2018). Matematiksel ilişkilendirme becerisinin kuramsal boyutta incelenmesi: türev kavramı örneği. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(2), 211-248. <https://doi.org/10.16949/turkbilmat.379891>
- Needleman, I. G. (2002). A guide to systematic reviews. *Journal of clinical periodontology*, 29, 6-9. <https://doi.org/10.1034/j.1600-051X.29.s3.15.x>
- Olkun, S. ve Toluk Uçar, Z. (2012). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi (5. baskı)*. Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Önder, F. ve Silay, İ. (2015). İşbirlikli öğrenme yönteminin farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin fizik dersi başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 843-860. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/22599/241439>
- Özden, Y. (2012). *Öğrenme-öğretme*. Pegem Akademi.
- Öztürk, G. ve Kalyoncu, N. (2018). Müziksel işitme eğitiminde kullanılan işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci kaygı ve başarısına etkisi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 9(4), 356-375. <https://10.21031/epod.411010>
- Rahayu, G. D. S. ve Nugraha, F. F. (2018). Effect of cooperative learning model type team game tournament (TGT) on cross-cultural skills in learning science social knowledge in primary school. *Primary Education Journal of Primary Education*, 2(1), 63-70.
- Panitz, T. (1999). The motivational benefits of cooperative learning. *New directions for teaching and learning*, 78, 59-67.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. [Qualitative research and evaluation methods]. (Trans. Eds. M. Butun ve SB Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Rivera-Pérez, S., Fernandez-Rio, J. ve Iglesias Gallego, D. (2021). Effects of an 8-Week Cooperative Learning Intervention on Physical Education Students' Task and Self-Approach Goals, and Emotional Intelligence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(1), 61. <https://doi.org/10.3390/ijerph18010061>
- Pawattana, A., Prasarnpanich, S. ve Attanawong, R. (2014). Enhancing primary school students' social skills using cooperative learning in mathematics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 656-661. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1214>
- Rojas-Drummond, S., Hernández, G., Vélez, M. ve Villagrán, G. (1998). Cooperative learning and the appropriation of procedural knowledge by primary school children. *Learning and Instruction*, 8(1), 37-61. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(97\)00001-7](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(97)00001-7)
- Rowntree, E. K. (2018). *Investigating the relationships between motivation, self-regulation, the learning environment, and cooperative learning in middle school classrooms in Abu Dhabi*. [Doctoral dissertation, Curtin University]. <http://hdl.handle.net/20.500.11937/75250>
- Saban, A. (2014). *Öğrenme öğretme süreci (7. baskı)*. Nobel Yayıncılık.
- Safitri, S., Dwijanto, D. ve Yusuf, A. (2020). Mathematics communication skills reviewed by emotional quotient of primary school students on circ typed cooperative learning. *Educational Management*, 9(1), 75-81. <http://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/eduman>
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50(2), 315-342. <https://doi.org/10.3102/00346543050002315>
- Slavin, R. E. (1990). Research on cooperative learning: Consensus and controversy. *Educational Leadership*, 47(4), 52-54.
- Slavin, R. E. (2011). *Instruction based on cooperative learning. Handbook of research on learning and instruction*, Routledge.

- Sulisworo, D. ve Suryani, F. (2014). The effect of cooperative learning, motivation and information technology literacy to achievement. *International Journal of Learning ve Development*, 4(2), 58-64. <http://dx.doi.org/10.5296/ijld.v4i2.4908>
- Şimşek, Ü., Doymuş, K. ve Şimşek, U. (2008). İşbirlikli öğrenme yöntemi üzerine derleme çalışması: II. İşbirlikli öğrenme yönteminin sınıf ortamında uygulanması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 123-142.
- Şimşek, U., Şimşek, Ü. ve Doymuş, K. (2006). İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme çalışması III: işbirlikçi öğrenme yönteminin eğitim ortamındaki faydaları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 414-430.
- Sobieraj, D. M. ve Baker, W. L. (2021). Research and scholarly methods: Systematic reviews. *Journal of the American College of Clinical Pharmacy*, 4(7), 849–854. <https://doi.org/10.1002/jac5.1440>
- Şen Ş. ve Yılmaz, A. (2013). İşbirlikçi öğrenmenin kavramsal değişim üzerindeki etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 21-32.
- Capar, G. ve Tarım, K. (2015). Efficacy of the Cooperative Learning Method on Mathematics Achievement and Attitude: A Meta-Analysis Research. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(2), 553-559.
- Taş, G. ve Akoğlu, K. (2020). Sosyal bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme yaklaşımının etkisi: meta-sentez çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 956-983. <https://10.37217/tebd.790160>
- Torgerson, C. (2003). *Systematic reviews*. Bloomsbury Publishing.
- Tuğral, Z. ve Güvenç, H. (2016). İşbirlikli Öğrenmenin Lise Öğrencilerinin Matematik Özyeterlik Algıları, Başarı ve Etkin Katılımlarına Etkileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 259-274. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59426/853574>
- Tuncer, M. ve Dikmen, M. (2017). İşbirlikli öğrenmenin başarıya etkisi: Çalışma grubu ile etki büyüklüğü arasındaki ilişkiye dair bir meta analiz çalışması. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 473-485.
- Turgut, S. (2018). Türkiye’de işbirlikli öğrenmenin matematik tutumuna etkisi: meta-analitik bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 1233-1254. <https://doi.org/10.17152/gefad.401187>
- Tsay, M. ve Brady, M. (2010). A Case Study of Cooperative Learning and Communication Pedagogy: Does Working in Teams Make a Difference?. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 78-89.
- Yaman, H. ve Umay, A. (2013). İlköğretim öğrencilerinin sunum biçimlerine göre matematiksel örüntüleri algılayışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-1), 405-416. <https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/issue/7789/101857>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E., Ağgöl, Ö., Çalık, Ş. ve Şimşek, Ü. (2021). Eğitsel oyun ve işbirlikli öğrenmenin 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, sosyal becerilerine ve öğrenme motivasyonlarına etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(6), 1703-1716. <https://doi.org/10.18506/anemon.671575>
- Yıldız, E., Şimşek, Ü. ve Ağdaş, H. (2017). Eğitsel oyun entegre edilmiş işbirlikli öğrenme modelinin öğrencilerin fen öğrenimi motivasyonları ve sosyal becerileri üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 37-54. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59416/853275>
- Yılmaz, M. (2007). Görsel sanatlar eğitiminde işbirlikli öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 747-756.

Ek1.

Makale ve Tez Kodları	Kaynakça
M ₁	Yılmaz, M. ve Top, M. (2015). İşbirlikli tartışma sorgulama (İTS) stratejisinin ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. <i>Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi</i> , 12(30), 78-97. https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19576/208832
M ₂	Ulaş, A. H., Ercan, C., Aydın, S. M. ve Kurtlu, Y. (2015). İlkökököl 4. sınıf öğrencilerine cümlelerin öğelerinin öğretiminde işbirlikli öğrenme tekniklerinden takım oyun turnuvasının akademik başarıya etkisi. <i>Turkish Studies (Elektronik)</i> , 10(7), 935-950. https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TWpVME9ERTVPUT09
M ₃	Erbil, D. G. ve Kocabaş, A. (2015). İşbirlikli öğrenme yoluyla ilkököl üçüncü sınıf

	öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi. <i>Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi</i> , 5(9), 63-79.
M ₄	Şenel, M. ve Kahramanoğlu, R. (2018). İlkokul İngilizce dersinde ters yüz sınıf (flipped classroom) modeli uygulamasının değerlendirilmesi. <i>Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi</i> , 2(3), 28-37. https://dergipark.org.tr/en/pub/jier/issue/39294/426394
M ₅	Serin, M. K. ve Korkmaz, İ. (2018). İşbirliğine dayalı ortamlarda gerçekleştirilen üstbilişsel sorgulama temelli öğretimin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin matematiksel problem çözme becerilerine etkisi. <i>Elementary Education Online</i> , 17(2), 510-531. https://10.17051/ilkonline.2018.418893
M ₆	Baştürk, G. ve Bektaş, M. (2019). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin İşbirliği Kavramına Yönelik Metaforik Algılarının İncelenmesi. <i>Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi</i> , 5(1), 72-87. https://10.32570/ijofe.535196
M ₇	Bilen, S. ve Açıkgoz, K. Ü. (2019). İşbirlikli öğrenmenin şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkisi. <i>Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 16(1), 803-817. https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/50700/660029
M ₈	Gökçe Erbil, D. ve Kocabaş, A. (2020). İlkokul 4. Sınıf Öğrencileri için Bütünleşme Ölçeğinin Geliştirilmesi . <i>Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 17(1) , 700-721 . https://10.33711/yyuefd.710059
T ₁	Erdoğan F. (2015). <i>İşbirlikli öğrenme yönteminin ilkökul 4. sınıf matematik dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve üst bilişsel farkındalıklarına etkileri</i> . [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/
T ₂	Karaaslan T. (2015). <i>İşbirlikli öğrenmenin ilkökul 4.sınıf müzik dersinde öğrencilerin ritim becerileri ve özyeterlilik algıları üzerine etkileri</i> . [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/
T ₃	Koç, B. (2015). <i>İşbirlikli öğrenme yönteminin matematik dersindeki erişkiye, kalıcılığa ve sosyal beceriye etkisi</i> . [Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/
T ₄	Yılmaz, S. (2015). <i>Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde işbirlikli öğrenme yöntemi</i> . [Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/
T ₅	Kandemir, M., A. (2017). <i>İlkokul dördüncü sınıf fen bilimleri dersinde aktif öğrenme yaklaşımı doğrultusunda jigsaw ıı tekniğini kullanmanın akademik başarı ve kalıcılık üzerine etkisi</i> . [Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/
T ₆	Palak, T. (2018). <i>İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi birleştirme tekniğinin öğrencilerin sosyal becerilerine ve akran zorbalığına etkisi</i> . [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/
T ₇	Tanrıverdi, T. (2019). <i>İlkokul ikinci sınıfta işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin kelime hazinesi gelişimine ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi</i> . [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/
T ₈	Alicı, B. (2019). <i>Jigsaw iv tekniğinin 4. sınıf fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarına ve kalıcılığa etkisi</i> . [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/
T ₉	Uslu, A. (2019). <i>İşbirlikli dijital hikaye anlatımının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi</i> . [Yüksek Lisans Tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/
T ₁₀	Can, M., C. (2020). <i>Ayrılıp birleşme tekniğinin 3.sınıf öğrencilerinin empatik eğilimleri ve hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi</i> . [Yüksek Lisans Tezi,



Farklı Akustik Ortamların Çalgı Performansına Etkisinin İncelenmesi¹

Investigation of The Effects of Different Acoustic Environments on Instrument Performance

Alper DEMİRAY^{ID}, M.E.B. Bolu Güzel Sanatlar Lisesi, demiray_alper@hotmail.com

Yavuz DURAK^{ID}, Dr. Öğr. Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, ydurak27@gmail.com

Demiray, A. ve Durak, Y. (2021). Farklı Akustik Ortamların Çalgı Performansına Etkisinin İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2021(2), 650-672.

Geliş tarihi:11.05.2021

Kabul tarihi:09.11.2021

Yayımlanma tarihi:28.12.2021

Öz. Ülkemizde müzik eğitimi veren kurumlarda, çalgı eğitimleri ile ilgili gerek teknik, gerekse de müzikal sorunlara dair son yıllarda önemli çalışmalar yapılmaktadır. Bu sorunlar değerlendirildiğinde çalgı odalarındaki akustik problemlerden kaynaklı dikkat dağınıklığı, odaklanma problemleri ve çalgı performansına olumsuz etkilerinin derinlemesine araştırılması kanısına varılmıştır. Bu araştırmanın amacı; eğitim fakültesi güzel sanatlar anabilim dalı müzik bölümlerindeki çalgı odalarının akustik durumları, bunun öğrencilerin çalgı performansları sırasında dikkat ve meditasyon değerlerini ne düzeyde etkilediğini tespit etmek ve olası problemlere çözüm bulmaktır. Bu kapsamda, katılımcıların bireysel çalgı odalarındaki performansları ele alınarak, çeşitli çalgıların akustik farklılıklara (yalıtılmış ve yalıtılmamış odalar) göre dikkat ve meditasyon değerleri yorumlanmıştır. Bireysel çalışma odalarındaki akustik durumlara göre farklı çalgıların dikkat ve meditasyon süreçlerinin nasıl etkilendiğine dikkat çekmek, mevcut olan ve yeni yapılacak olan müzik kurumlarındaki çalışma odalarının akustik donanımları hakkında fikir vermek bakımından araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmada yarı deneysel araştırma modelinden kontrol grupsuz son test desen ve nitel araştırma yöntemlerinden uygulama öncesi ve sonrası için yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmada katılımcılar üzerinde akustik açıdan oda değişkeninin etkilerine bakılmıştır. Çalgıları birbirinden farklı sekiz katılımcı, farklı akustik ortamlarda çalgı performansı sergilemiştir. Performans sırasında kafa bölgelerine Neurosky Mindwave Mobile 2 EEG cihazı takılmış ve katılımcıların anlık dikkat ve meditasyon değerleri üç farklı oturumda ölçülmüştür. Uygulama sonrasında her katılımcının ayrı odalarda alınan verilerinin ortalamaları alınmış ve birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, bütün katılımcıların dikkat verileri akustik açıdan yalıtılmış ve düzenlenmiş odada daha yüksek, meditasyon verilerinde ise bireysel farklılıklar gözlenmiştir. Akustik açıdan yalıtılmış odada çalgı performansı sergileyen kişilerin dikkatlerinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Akustik, Çalgı eğitimi, Neurosky Mindwave Mobile 2.

Abstract. The purpose of this research; The aim of this study is to determine the acoustic conditions of the instrument rooms in the music departments of the education faculty, fine arts department, to determine how much this affects the attention and meditation values of the students during the instrument performances, and to find solutions to possible problems. In this context, attention and meditation values of various instruments were interpreted according to acoustic differences (insulated and uninsulated rooms) by considering the performances of the participants in individual instrument rooms. In the research, structured interview forms were used for the post-test design without control group from the quasi-experimental research model and for

¹ Tezden üretilmiş yayın

the pre- and post-application qualitative research methods. In the study, the effects of the room variable on the participants were examined in terms of acoustics. Eight participants with different instruments performed in different acoustic environments. During the performance, the attention and meditation values of the participants were measured with the Neurosky Mindwave Mobile 2 EEG device. Afterwards, the averages of the data of each participant in separate rooms were taken and compared with each other. In line with the findings, the attention data of all participants were higher in the acoustically isolated room, and individual differences were observed in the meditation data. It has been concluded that the attention of people who perform musical instruments in an acoustically isolated room is better.

Keywords: Acoustics, Instrument education, Neurosky Mindwave Mobile 2.

Extended Abstract

Introduction. It is known that hand-eye coordination, auditory, physical and motor skills functions, which are among the mental functions in the process of performing instrument performances, are formed in an integrity. Noise control of individual study rooms must be made in order to conduct instrument training in a healthy way. Demirkale (2007) stated that environmental noises do not directly affect the mental health of people, but they accelerate and increase existing mental illnesses. The hypothesis of this study was created with the idea of how external factors (noise) affect the people performing in individual instrument study rooms when the musical functioning of the brain is considered. When the studies on the acoustic conditions of individual study rooms in music institutions in our country were examined, it was stated that the problems in the instrument study rooms (physical inadequacy, etc.) affected individuals and their instrument performances. In this context, using today's technologies, "the effect of different acoustic environments on instrument performance" was investigated, attention and meditation values were examined with Neuro Experimenter Version 6.2 software while the Neurosky Mindwave Mobile 2 EEG device was connected to the people performing in these rooms, improving the educational environment in the rooms in terms of acoustics. This research was carried out with the aim of.

Method. In this study, one of the experimental research methods, a post-test design without a control group was used. In this context, the effect of the participants selected from the Bolu Abant İzzet Baysal University Faculty of Education Department of Music Education Program on the instrument performance of the participants in two categories (acoustically isolated and not isolated) on the individual instrument room variable was examined. A total of eight students, one for each instrument, from the instruments (baglama, guitar, individual vocal training, piano, violin, viola, cello, flute) studied in the music department participated in the experimental phase of the study. Each student performed a piece of work in a non-acoustically insulated room in 3 sessions with Neurosky's Mindwave Mobile 2 device attached. On a separate day, they exhibited the same work in 3 sessions in an acoustically insulated room. The measurements were made in three sessions, taking into account the participants' adaptation processes to two different environments, the process of getting used to the device used, and the process of getting used to the performance sounds they obtained from the environment, and the data were evaluated according to the average of the three sessions. In addition, semi-structured interview questions were prepared and reported with the participants.

Results. According to the performance exhibited by all participants in different acoustic environment, attention values were higher, showing positive difference from 6 units to 24 units in the acoustically insulated room. Based on this result, it can be said that students' attention, focus and concentration will be at a better level for instrument training and performance in acoustically isolated and arranged room. Individual differences emerged in the values of meditation according to the performances of all participants. Baglama, guitar, side flute, viola participants high; Individual vocal training, violin, cello participants' low and neutral direction data difference of piano participants are observed. However, when the negative data were examined, it was found that the difference was at most 2 units, and accordingly, the participants with low meditation data were not actually very different from each other in two different acoustic rooms. When the underlying reasons are examined, it is thought that as the attention span to the piece increases, the concentration on the note and playing techniques leads to a departure from interpretation and the inability of individuals to realize the emotional expression created by the piece.

Discussion and Conclusion. When the data were examined, the differences between the two rooms varied according to the instruments. According to these data, individual differences are observed in the meditation data of the participants in the instrument performances exhibited in two rooms in

terms of acoustics. Accordingly, the acoustic difference of the room varied in the meditation values of the participants according to the working principles of different instruments and resonance habits. Alexander (2016) stated that a safe learning environment should be created in which students will not be afraid of making mistakes and where they can take musical risks, and stated that learning environments should offer creative experiences (cited in Çenberci, 2019, p. 107). The findings obtained in this sense can be interpreted as the result that individuals' working habits cause different feelings according to the environment they are in, so that working habits should be provided with environment arrangements that can work with healthy, efficient and clean sensations. In order for instrument training to be more efficient, all kinds of music institutions should go to acoustic insulation and arrangements in individual study rooms. Acoustically insulated and arranged rooms should be created by experts as a standard room model. Thus, learners can get rid of different auditory perceptions over time and their performance efficiency can be increased. More lessons in the field of acoustics should be added to the formal education course contents in order to make sense of and eliminate the acoustic problems that students experience in the rooms.

Giriş

Müzik dinlerken duyduğumuz seslerin düzenli bir ses örüntüsüne sahip olması, sıradan seslerden ayıran en önemli özelliğidir. Müzik, “seslerin biçimsel güzelliğini ve duygusal ifadesini birleştirme sanatıdır veya dinleyicilerde estetik bir tepki uyandırmayı amaçlayan uyumlu bir ses sıralaması üretebilecek şekilde ses perdelerini tasarlayabilme sanatıdır” (Parker, 2015, s.2). Seslerin biçimsel işleyişinin düzensiz bir şekilde oluşması ve ani değişimleri, insanların işitme-algılama durumlarını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu durumdaki ses örüntüsüne gürültü denmektedir. Gürültünün insanlar üzerinde birçok olumsuz etkisi olduğu bilinmektedir. Bunlardan bazıları; işitme bozukluğu gibi fiziksel deformasyon, konuşmaların engellenmesiyle oluşan iletişim sıkıntıları; uyku, ruh sağlığı, iş performansı vb. üzerindeki olumsuz etkileridir.

Genel, özenen ve mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda çalgı eğitimi bireysel çalgı çalışma odalarında veya kurum olanaklarına göre farklı dersliklerde sürdürülmektedir. Bu eğitimin verimli bir şekilde sürdürülmesi için eğitim ortamının düzenlenmesi önem arz etmektedir. Bir müzik kurumunun fiziksel koşulları ve problemleri ele alındığında ısı, ışık, temizlik vb. unsurlarından daha önce gelmesi ve önem verilmesi gereken koşullar ses yalıtımı ve akustik düzenlemedir. Aydın’a (1998) göre, “akustik tasarım ve ses yalıtımının kötü olması, okullarda gürültü kirliliği artıran faktörlerin başında gelmektedir” (akt. Bulunuz, Bulunuz ve Tuncal, 2017, s.640). Bireysel çalışma odalarında çalgılarını çalışan öğrencilerin, dış ve iç ortam gürültülere maruz kalarak süreç içerisinde performanslarının etkilendiği görülmektedir.

Çalgı eğitimi uzun ve meşakkatli bir süreci kapsamaktadır. Bu süreçte öğrencinin ihtiyaçlarının belirlenmesinde, öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde ve bireysel özellikler gözeticilerle öğretim programının hazırlanmasında hayati bir role sahip olan müzik öğretmenin, eğitim sürecinde çalgısını etkin kullanması çok önemlidir. Bu yüzden çalgı eğitiminin iyi koşullarda sağlanması gerekmektedir. Müzik öğretmenleri, öğrenim gördüğü kurumlarda çalgı eğitimini ve çalışmalarını bireysel çalgı çalışma odalarında sürdürmektedir. Çalgı eğitiminin çocukluktan başlayıp yaşam boyu devam ettiği düşünüldüğünde, bireysel çalışma odalarının akustik durumu göz önünde bulundurulması gereken durumlar arasında yer almaktadır. Bireysel çalışma odalarının akustik açıdan yalıtımlı olması öğrencilerin dikkat sürelerinin artmasına olanak sağlayacağı gibi önemli davranışlar kazanması ve etkili çalışma alışkanlığı edinmelerine de yardımcı olur. Şendurur (2001), bireysel çalışma sürecinde çalışma mekânlarının, öğrencinin çalışmalarını olumlu yönde etkileyecek bir durumda hazırlanıp, planlanması gerektiğini ifade etmiştir. Yanı sıra bir çalışma odasının; akustik, ışık, ısı, nem, temizlik yönünden çalışmaya uygun olması gerektiğini, çalışma için gerekli nota sehpası, sandalye ve buna benzer ders araçlarının bulunması gerektiğini belirtmiştir (s. 165).

Çalgı eğitiminin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için bireysel çalışma odalarının gürültü kontrolü mutlaka yapılmalıdır. Demirkale (2007), çevresel gürültülerin, insanın ruh sağlığını direkt olarak etkilemediğini, ancak mevcut ruh hastalıklarını hızlandırdığını ve arttırdığını dile getirmiştir. Bireysel çalışma odalarındaki akustik problemler, öğrencilerin çalgı çalışmalarına, ders kalitesine, performanslarına doğrudan ve dolaylı olarak etki yapabilmektedir. Eserin akıcılığını, müzikalitesini, çalışma süresini doğrudan etkilerken; zihinsel yorgunluk, çalışma isteksizliği, dikkat dağınıklığı vb. etmenleri de dolaylı yoldan etkilemektedir.

Çalgı performanslarının gerçekleştirilme sürecinde zihinsel işlevler arasında yer alan el-göz koordinasyonu, işitsel, bedensel ve motor becerileri fonksiyonlarının bir bütünlük içerisinde birbirine bağlı olarak oluştuğu bilinmektedir. Bu durumu Şendurur ve Barış (2002, s.166), “eğitimin bütün dallarında olduğu gibi müzik eğitiminde de amaç bireyi duyuşsal, bilişsel ve devinişsel açıdan

geliştirmek ve onun davranışlarında bu yönde istendik değişiklikler oluşturmaktır” olarak belirtmişlerdir.

Müziğin bilişsel ve duygusal yönü son yıllarda çokça merak edilen bir konu olmuştur. Müzik ve beyin ilişkisi sadece tıp alanında değil, müzik alanında da çalışanların disiplinlerarası konusu olmuştur. Uçan (1997), “bilişsel davranışlar daha çok zihne ve onun biyolojik temeli olan beyin ve sinir sistemine, duyuşsal davranışlar daha çok hisse ve onun biyolojik temelini oluşturan belirli iç salgı bezleri sistemine dayanmaktadır” (s.94). Ayrıca, Levitin (2015), insanın davranışları ve düşünsel boyutları beyin belli yerlerinde işlendiğini, müzikal düşünme becerileri neredeyse bütün kısımları ve sinirsel alt sistemi kapsadığını belirtmiştir (s.102).

Ayata ve Aşkın (2009), “müzik yapmak, iletişim, işbirliği, grup koordinasyonu ve sosyal bütünlük gibi evrimsel fonksiyonları içerir. Aynı zamanda beyin, algılama, hareket, duygu, öğrenme ve hafıza gibi hemen hemen bütün zihinsel fonksiyonlarını faaliyete geçiren çok yönlü bir iştir” (s.15). Beynin müzikal işleyiş biçimi ele alındığında, bu mükemmel sistemi etkileyen dış faktörlerin (gürültü), bireysel çalgı çalışma odalarında performans sergileyen kişileri nasıl etkilediği düşüncesi ile bu araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın problem cümlesi; “Farklı akustik ortamların çalgı performansına etki durumu nedir?” olarak belirlenmiştir. Ülkemizdeki müzik kurumlarında yer alan bireysel çalışma odalarının akustik durumları ile ilgili araştırmalar incelendiğinde (Özmenteş, 2004; Aşmet Köse, 2004; Jelen, 2013; Akgün, 2011; Bulunuz vd., 2017; Mutlu, 2018; Özmumcu, 2019; Kurtyener, 2019; Daloğlu, 2019), çalgı çalışma odalarındaki problemlerin (fiziksel açıdan yetersizlik vb.) kişileri ve çalgı performanslarını etkilediğinden bahsedilmiştir. Durak ve Baytemur (2019), öncelikle müzik eğitimi veren tüm kurumların akustik değerlendirmeleri incelenerek fiziksel şartlarının sağlanması gerektiğini ve sağlıklı bir müziksel ortamın ancak yalıtılmış ve akustik açıdan düzenlenmiş mekanlarda gerçekleşebileceğini dile getirmişlerdir. Bu bağlamda, günümüz teknolojilerinden yararlanarak “farklı akustik ortamların çalgı performansına etkisi” araştırılmış, bu odalarda performans sergileyen kişilerde Neurosky Mindwave Mobile 2 EEG cihazı bağlı iken Neuro Experimenter Version 6.2 yazılımı ile dikkat ve meditasyon değerleri incelenmiş, odalardaki eğitim ortamının akustik açıdan daha iyi hale getirilmesine yönelik öneriler getirmek amacıyla bu araştırma gerçekleştirilmiştir.

Amaç ve Önem

Bu araştırmanın amacı; müzik bölümlerindeki bireysel çalgı çalışma odalarının akustik durumlarının, öğrencilerin çalgı performansı sırasında dikkat ve meditasyon (rahatlama) düzeylerinin ne derecede etkilediğini tespit etmek ve olası problemlere çözüm bulmaktır. Bu kapsamda, öğrencilerin çalışma odalarındaki çalgı performansları, akustik açıdan farklılıklara göre ele alınarak; elde edilen verilere göre çalışma odalarının düzenlenmesi, öğrencilerin daha verimli ortamlarda çalışmalarına olanak sağlanmasının önemine dikkat çekmek amaçlanmıştır.

Bireysel çalışma odalarındaki akustik durumlara göre farklı çalgıların dikkat ve meditasyon süreçlerinin nasıl etkilendiğine dikkat çekmek, mevcut olan ve yeni yapılacak olan müzik kurumlarındaki çalışma odalarının akustik donanımları hakkında fikir vermek, ayrıca benzer çalışmalara örnek olması ve kaynak oluşturması bakımından araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Yapılan araştırmanın müzik eğitimi alanında, çalgı eğitimi performanslarına etki eden beyin temelli oda akustiğine ilişkin yapılan ilk çalışma olması bakımından özgün değer taşıdığı düşünülmektedir. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda yeni araştırmalar ve projelerin gelişmesine temel oluşturabileceği düşünülmektedir.

Kuramsal Çerçeve

Neurosky Mindwave Mobile 2 EEG Cihazı

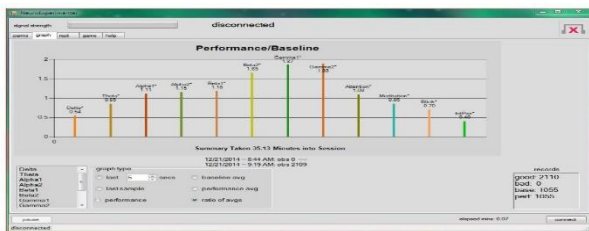
İnsan beyinde miyalarca nöron bulunmaktadır. Nöronların birbirleriyle etkileşimi sonucunda ortaya çıkan küçük elektriksel dürtüler, beyin dalgaları olarak nitelendirilmektedir. Bu beyin dalgalarını ölçmek ve anlamlandırmak amacıyla Neurosky firması, taşınabilir, tek elektrotlu, kulak klipsli ve alın bölgesinden kuru ölçüm yapan Mindwave Mobile 2 EEG kulaklık setini üretmiştir. Referans noktaları olan alın bölgesindeki elektrot ve kulak klipsi beyin dalgalarını algılar. Cihazın içindeki Thinkgear çipine gelerek zihinsel durumlara arayüz oluşturularak dikkat ve meditasyon verilerine dönüştürülür. Bu veriler bluetooth teknolojisi ile bilgisayar ortamına iletir ve farklı yazılımlar aracılığı ile sayısal verilere dönüştürülür. Ölçümler sonucunda ulaşılan sayısal verilerde, ölçü birimi olarak eSense ifadesiyle adlandırılmıştır. eSense, Neurosky'ın tescilli algoritmasıdır (Mindwave User Guide, 2018).



Şekil 1. Neurosky Mindwave Mobile 2 (erişim adresi: www.neurosky.com)

Cihazın beyin dalgalarını anlamlandırma prensibine bakıldığında dikkat eSense verisi, kişinin odaklanma seviyesinin veya yoğun konsantrasyon sırasında ortaya çıkan ve yönlendirilen (istikrarlı) zihinsel aktivitedir. Meditasyon eSense verisi ise rahatlatma ve sakinlik sırasında ortaya çıkan zihinsel aktivitedir (Mindwave User Guide, 2018). İki verinin değeri 0 ile 100 eSense birim arasında değişmektedir. Odaklanamama, endişe, gerginlik gibi hisler bu verileri düşürmektedir.

Neurosky Mindwave Mobile 2 cihazı bluetooth teknolojisi ile bilgisayara tanıtılır. ThinkGear Connector programıyla verilerin işleneceği yazılım ile eşleştirilir. Verilerin işlenmesi konusunda Neuro Experimenter, Brainwave Visualizer, EEG Analyzer, EEG meditation gibi birçok yazılım bulunmaktadır. Bu araştırma için Neurosky'ın resmi sitesinde yer alan Neuro Experimenter Version 6.2 yazılımı kullanılmıştır. Bu yazılımın amacı; meditasyon, gevşeme, konsantrasyon, vb. farklı "zihin durumlarını" denerken beyin dalgası çıktılarını keşfetmektir (Neuro Experimenter User's Guide, 2020).

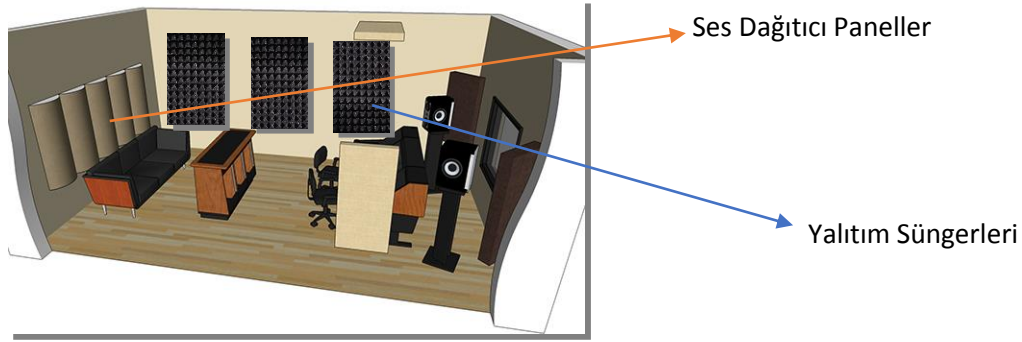


Şekil 2. Neuro Experimenter Bilgisayar Arayüzü (Neuro Experimenter User's Guide, 2020).

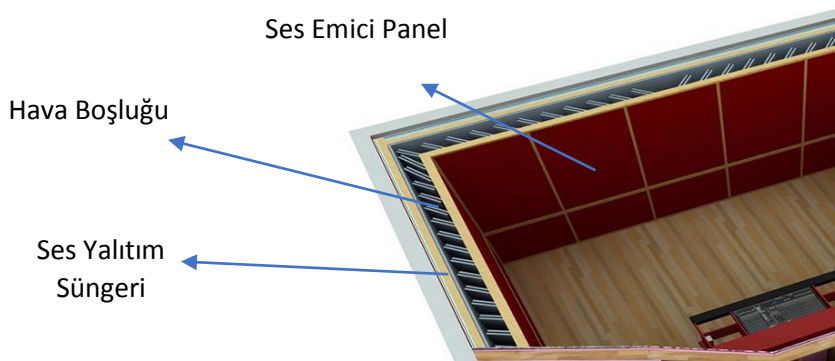
Neurosky Mindwave Mobile 2, Neuro Experimenter yazılımı ile eşleştirildikten sonra istenilen süre aralığında ölçme imkanı sağlamaktadır. Ayrıca yazılım dikkat ve meditasyon verisi haricinde normalleştirilmiş ham beyin dalgaları (delta, theta, alpha, beta, gama) ve göz kırpmaya verileri gibi farklı ölçümler de yapmaktadır. Ayrıca formül girişleri ile farklı algoritmalar yaratılarak ölçümler yapılabilmektedir. Veri çıktıları ayrı bir sayfada rapor halinde, ölçülen süre zarfında toplam kaç ölçüm yaptığı, ortalama, en düşük ve en yüksek değer şeklinde listelenmektedir.

Akustik Açıdan Yalıtım (İzolasyon) ve Düzenleme

Durak ve Baytemur'a (2019) göre, "müzik teknolojilerinin içerisindeki mekansal akustik değerlendirmeler müzik sanatının vazgeçilmez bir unsurudur" (s. 3). Yalıtılmamış müzik ortamlarındaki seslerin yansıtıcı olması, çalışma süreçlerinde yanlış öğrenmelere sebebiyet verebildiği bilinmektedir. Odalardaki gürültü kontrolü yapmanın iki boyutu vardır. Birinci boyutu akustik açıdan ses yalıtımı (izolasyon), ikinci boyutu ise oda içerisinde ses kaynağından çıkan sesleri kontrol altına almak için akustik düzenlemedir. İzolasyonun amacı, dışarıdaki seslerin içeri, içerideki seslerin dışarı çıkmasını önlemektir (Önen, 2017). Akustik düzenleme ise oda içerisindeki seslerin, oda özelliklerinden kaynaklı farklılaşmaması (kırınım, yansıma vb.) için belirli ölçüm teknikleri ile yapılan işlemlerdir (Tarıkci, 2015). Yalıtım süngerleri, panelleri, taş yünü, bas trap vb. ürünler bu teknikte kullanılan malzemelerdendir.



Şekil 3. Akustik açıdan düzenlemiş örnek oda görseli (erişim adresi: www.akustikmimarlik.com)



Şekil 4. Akustik ses yalıtımlı örnek yüzer oda görseli (erişim adresi: www.akustikmimarlik.com)

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel destekli nicel araştırma modeliyle kurgulanmıştır. Araştırmada yarı deneysel araştırma modelinden kontrol grupsuz son test desen ve nitel araştırma yöntemlerinden uygulama öncesi ve sonrası için yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır.

“Deneyden önce herhangi bir işlem yapılmamaktadır. Bu desende grubun kendi içinde deney değişkeninin, yani bağımsız (neden) değişkeninin etkisi araştırılmaktadır. Kontrol grubu olmadığından, diğer bir gruba karşılaştırmaya gidilmemektedir. Ayrıca gruba ön test verilmemektedir. Grubu oluşturan bireylerin uygulamanın sonundaki denel işleminden kaynaklanan değişimleri ölçülmekte ve bir karara varılmaktadır” Sönmez ve Alacapınar (2013, s.57).

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören lisans son sınıf öğrencilerinden çalgı performanslarına ilişkin iki kategorili (akustik açıdan yalıtılmış ve yalıtılmamış) bireysel çalgı odası değişkeni üzerindeki etkisine bakılmıştır. Uygulama öncesi çalışma ile ilgili tüm etik izinler (Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Klinik Araştırmaları Etik Kurulu, sayı:354, karar no:2020/147, tarih: 22/07/2020) alınmıştır. Her öğrenci, belirlediği bir eseri akustik açıdan yalıtılmamış odada ayrı ayrı üçer oturumlar halinde Neurosky's Mindwave Mobile 2 cihazı takılı iken performanslarını sergilemişlerdir. Ayrı bir günde de aynı eseri akustik açıdan yalıtılmış odada üç oturum olacak şekilde sergilemişlerdir. Katılımcıların kullanılan cihaz takılı iken çalgı çalmaya alışma süreçleri ve farklı bir akustik ortamdaki çalgı seslerine alışma süreçleri göz önüne alınarak, ölçümler üç oturumun ortalamasına göre değerlendirilmiştir. Bu sebeple üç oturumdan elde edilen bulgular yorumlanmamış, katılımcıların çalgı performans süreçlerinin üç oturumu birden ele alınarak ortalamalarının yer aldığı grafikler üzerinden yorum yapılmıştır. Her oturumun dikkat ve meditasyon değerleri Neuro Experimenter programı ile kaydedilmiş ve oturumların ortalamaları alınmıştır. Odalarda gerçekleştirilen performanslara ilişkin ölçümlerin ortalamaları karşılaştırılarak elde edilen sonuçlar uzman desteği ile yorumlanmıştır.

Çalışma Grubu

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören (2019 – 2020 öğretim yılı) lisans son sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın deney aşamasına müzik eğitimi anabilim dalındaki her bir çalgıdan (bağlama, gitar, bireysel ses eğitimi, piyano, keman, viyola, viyolonsel, flüt) birer tanesini çalan toplam sekiz öğrenci katılmıştır.

Katılımcılar, bazı ölçütler göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Bunlar;

- Lisans son sınıf öğrencisi olma,
- Çalgı hâkimiyetinin iyi düzeyde olması,
- Öğrenim hayatında ulaştığı yeterli müzikal seviye,
- Çalışma odalarında edindiği deneyimler sonucunda oluşturduğu akustik bilinç, özelliklerine göre çalgı öğretmenlerinin referansı, not ortalaması, yer aldığı konserler ve danışman onayı ile seçilmiştir.

Veri Toplama Yöntemleri ve Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin toplanmasında, betimsel olarak kaynak tarama, deney öncesi ve sonrası için yapılandırılmış görüşme formları ile nitel araştırma teknikleri ve deney aşamasında farklı akustik ortamların çalgı performanslarına etkisini ölçmek için Neurosky's Mindwave Mobile 2 EEG kulaklık seti kullanılmıştır.

Neurosky's Mindwave Mobile 2 EEG cihazının geçerlilik ve güvenilirliği için araştırmalara bakıldığında, Rebolledo-Mendes, Dunwell, Martvnes-Miron, Vargas-Cerdan, de Freitas, Liarokapis ve Garcva - Gaona (2009), cihazın kullanılabilirliğini test etmek için elektrotun elektrik sinyalleri ölçülmüştür (Akt. İnel 2014). Sonuçlara göre dikkat seviyeleri arasında pozitif bir korelasyon olduğunu görülmüştür. Crowley, Sliney ve Murphy (2010), araştırmalarında psikolojik temelli testler kullanarak cihazın dikkat ve meditasyon seviyelerini ölçmüşlerdir. İki çalışmada da cihaz katılımcılar üzerinde denenmiştir ve sonuçlar doğrultusunda Neurosky's Mindwave, minimal bir invaziv bir ölçüm aracı olarak verilerin doğruluğunun uygun olduğunu belirtmişlerdir (Akt. İnel, 2014). Ayrıca Rogers, Johnstone, Aminov, Donnelly ve Wilson (2016), geleneksel laboratuvar EEG ekipmanları ile Neurosky's Mindwave cihazının test-tekrar-test yöntemini kullanarak güvenilirlik seviyelerini araştırmışlardır. Belli yaş gruplarına uygulayarak elde edilen verilere göre orta düzeyde cihazı güvenilir bulmuşlardır.

Uygulama öncesi için hazırlanan yapılandırılmış görüşme formunda katılımcıların uygulama standardını sağlamak için sorular yer almaktadır. Katılımcılara uygulama ile ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılmış ve bu form ile katılımcılara uygulama öncesi açlık, uyku, sağlık durumu, performansa yönelik hazırlığı vb. konularla ilgili sorular sorularak tüm katılımcıların uygulama sürecinin aynı şartlarda yapılması sağlanmıştır. Görüşme sonrası ortaya çıkan verilere bakıldığında katılımcıların standart şartlarda (uygulama öncesi açlık, uyku, sağlık vb. durumlarının farklı olmadığı) uygulamaya katıldıkları görülmüştür.

Uygulama sonrası için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda ise katılımcıların uygulama sonrası deneyim ve tercihlerinin uygulama verileri ile tutarlılığını karşılaştırmak adına sorular hazırlanmıştır. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e (2018, s.159) göre, yarı yapılandırılmış görüşmelerin, sabit seçenekli cevaplama ile verilerin hızlı elde edilebilmesi ve analizinin daha kolay olması ayrıca ilgili alanda derinlemesine bilgi toplanması açısından avantajlı bir veri toplama tekniği olduğunu belirtmişlerdir. Yarı yapılandırılmış görüşme, uygulamanın etkileri geçmeden uygulama biter bitmez uygulanmıştır. Görüşme sonrası tüm cevaplar tek tek incelenmiş, raporlanmış ve bulgular bölümünde yer verilmiştir.

Uygulama aşamasında ise tüm katılımcılar iki farklı akustik ortamda farklı günlerde performans sergilemişlerdir. Önce akustik açıdan yalıtılmamış odada sonra ise yalıtılmış odada çalgılarını icra etmişlerdir. Performans sırasında katılımcılar Neurosky's Mindwave Mobile 2 cihazını takmışlardır ve dikkat - meditasyon verileri anlık olarak bluetooth teknolojisi ile bilgisayara aktarılmıştır. Veriler bilgisayara Neuro Experimenter programıyla aktarılmış ve kaydedilen veriler ekran görüntüsü ile arşivlenmiştir. Elde edilen dikkat ve meditasyon değerleri sütun grafikleri ile gösterilmiş ve frekans analizleri yapılmıştır.

Deneysel İşlem Basamakları

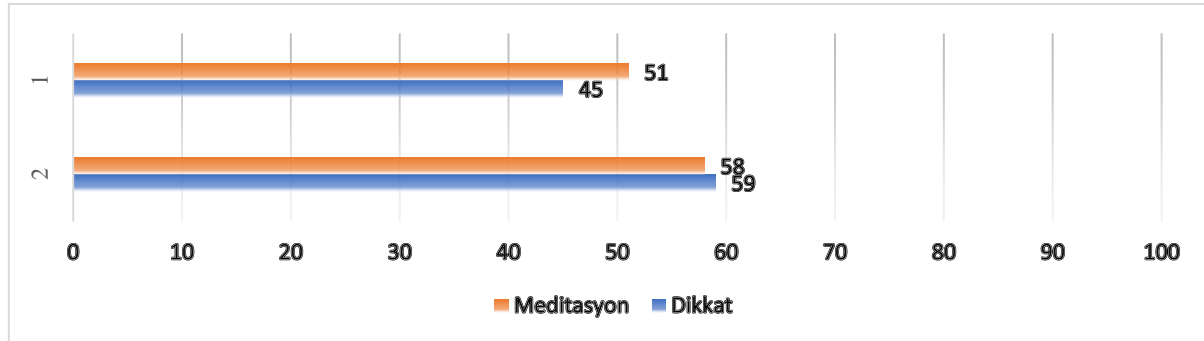
- Katılımcılara göre hazırlanan plan doğrultusunda uygulama, önce akustik açıdan yalıtılmamış bireysel çalışma odasında yapılmıştır.
- Oda özelliklerine bakıldığında; 6 mt² büyüklüğünde, beton duvar ve tavan, yarıya kadar yağlı boyalı, yerler mermer, bir adet boy aynası ve odada tek ses soğurucu eşya iki kapılı ahşap dolaptan oluşmaktadır.
- Cihaz ile bilgisayar bağlantıları yapılmış ve tekrar test edilmiştir.
- Her katılımcıya uygulama öncesi açlık, uyku, sağlık durumu, performansa yönelik hazırlığı vb. konuları içeren görüşme soruları sorulmuştur.
- Uygulama öncesi katılımcıların oda akustiğine alışmaları açısından prova şansı verilmiş ve kendilerini hazır hissettiklerinde uygulama aşamasına geçilmiştir.
- Uygulama, üç oturum ve her oturumun ölçüm süresi beşer dakika olmak üzere belirlenmiştir.
- Her oturumdan sonra ara verilmiş ve katılımcının kendisini hazır hissetmesiyle diğer oturuma geçilmiştir.
- Akustik açıdan yalıtılmamış oda ölçümlerinde katılımcı çalgısını icra ederken 50-60dB arası oda dışında olacak şekilde dış ortam gürültüsü verilmiştir. Ortam gürültüsünün desibeli taşınabilir Uni-t marka mini bir desibelmetre ile ölçülmüştür.
- Katılımcı uygulama öncesi belirlediği eser veya etüdü Neurosky's Mindwave Mobile 2 cihazı takılı iken çalgısı ile seslendirmiş, bu aşamadaki dikkat ve meditasyon verileri gerçek zamanlı olarak kaydedilmiştir.
- Bu aşamalar tüm katılımcılar için tamamlandıktan sonra aynı işlem basamakları akustik açıdan yalıtılmış bireysel çalışma odasında da tekrarlanmıştır.
- Tüm uygulamalar bittikten sonra katılımcılara uygulama sonrası yarı yapılandırılmış görüşme soruları yöneltilmiştir.
- Akustik açıdan yalıtılmış ve düzenlenmiş oda seçiminde yapılan görüşmeler sonucunda, hacim akustiği düzenleme yazılımlarıyla uzman kişiler tarafından yapılan bir stüdyo seçilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın ilk bölümünde katılımcılar, akustik açıdan yalıtılmamış odada 3 oturum halinde performans sergilemişlerdir. Araştırmanın ikinci bölümünde ise öğrenciler aynı şekilde akustik açıdan yalıtılmış ve düzenlenmiş odada 3 oturum halinde Neurosky Mindwave Mobile 2 cihazı takılı iken performanslarını sergilemişlerdir. Her iki odada alınan dikkat ve meditasyon verilerinin ortalamaları alınmış ve karşılaştırılmıştır.

Uygulama Bulguları

Bağlama Katılımcısının İki Farklı Akustik Ortamdaki Dikkat ve Meditasyon Veri Ortalamalarının Karşılaştırılması

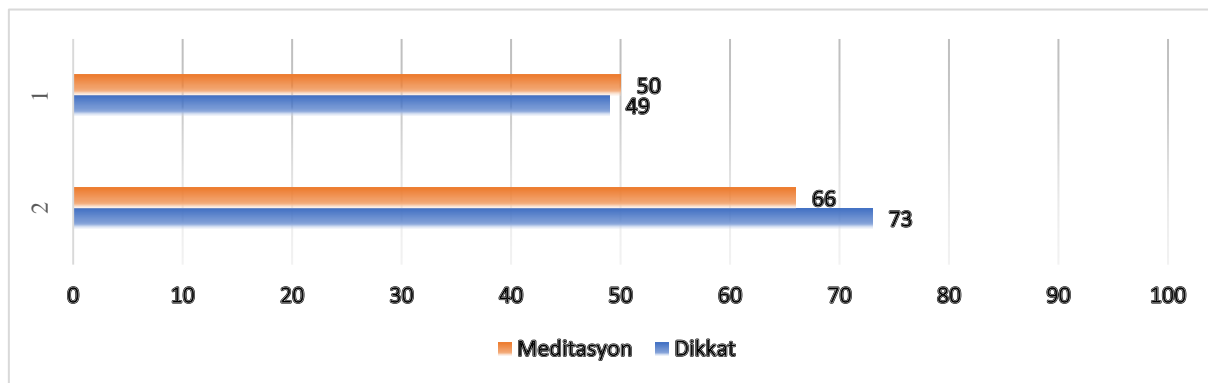


Grafik 1. Bağlama katılımcısının akustik açıdan yalıtılmış ve yalıtılmamış odadaki performanslarının, dikkat ve meditasyon verileri ortalamalarının karşılaştırılması

Not: 1- Yalıtılmamış Oda Perf. Ort. / 2- Yalıtılmış Oda Perf. Ort

Grafik 1'e bakıldığında bağlama katılımcısının iki farklı akustik ortamda sergilediği çalgı performansının, dikkat ve meditasyon ortalamaları karşılaştırılmıştır. Katılımcının akustik açıdan yalıtılmamış oda verilerine bakıldığında dikkat değeri 45, meditasyon değeri ise 51 olarak görülmektedir. Akustik açıdan yalıtılmış oda verilerine bakıldığında ise dikkat değeri 59, meditasyon değeri ise 58 olarak görülmektedir. İki farklı odadaki veriler karşılaştırıldığında hem dikkat hem de meditasyon değerinin akustik açıdan yalıtılmış odada daha fazla olduğu saptanmıştır. Akustik açıdan yalıtılmış odadaki dikkat verisi, yalıtılmamış oda verisinden 14 birim daha fazladır. Yine akustik açıdan yalıtılmış odadaki meditasyon verisi, yalıtılmamış oda verisinden 7 birim daha fazladır. Dolayısıyla bağlama katılımcısının yalıtılmış odadaki performansından elde edilen ölçüm ortalamalarında hem dikkat hem de meditasyon değerlerinde artış olduğu, bunun oda değişkenine göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Yalıtılmış odanın, katılımcının çalgı performansındaki dikkat ve meditasyon değerlerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Gitar Katılımcısının İki Farklı Akustik Ortamdaki Dikkat ve Meditasyon Veri Ortalamalarının Karşılaştırılması



Grafik 2. Gitar katılımcısının akustik açıdan yalıtılmış ve yalıtılmamış odadaki performanslarının, dikkat ve meditasyon verileri ortalamalarının karşılaştırılması

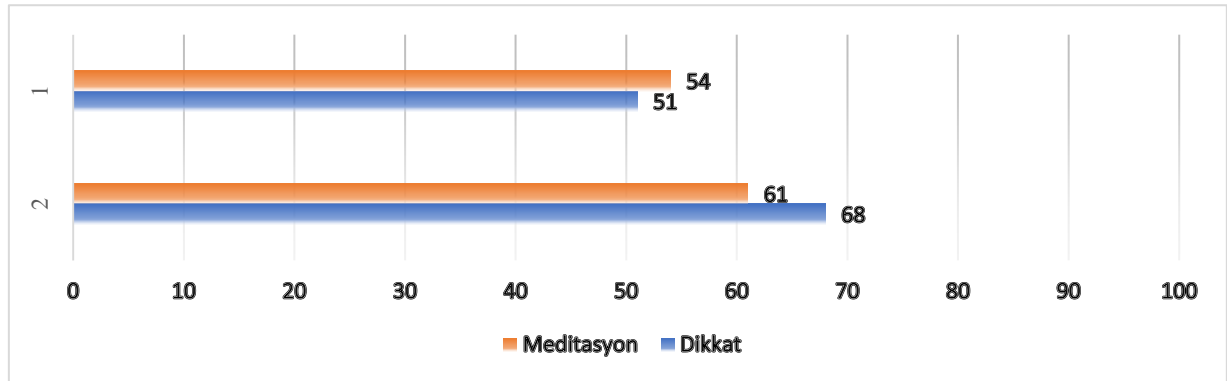
Not: 1- Yalıtılmamış Oda Perf. Ort. / 2- Yalıtılmış Oda Perf. Ort

Grafik 2'ye bakıldığında gitar katılımcısının iki farklı akustik ortamda sergilediği çalgı performansının, dikkat ve meditasyon ortalamaları karşılaştırılmıştır. Katılımcının akustik açıdan yalıtılmamış oda verilerine bakıldığında dikkat değeri 49, meditasyon değeri ise 50 olarak görülmektedir. Akustik açıdan yalıtılmış oda verilerine bakıldığında ise dikkat değeri 73, meditasyon değeri ise 66 olarak görülmektedir. İki farklı odadaki veriler karşılaştırıldığında hem dikkat hem de meditasyon değerinin akustik açıdan yalıtılmış odada daha fazla olduğu görülmektedir. Akustik açıdan yalıtılmış odadaki dikkat verisi, yalıtılmamış oda verisinden 24 birim daha fazladır. Yine akustik açıdan yalıtılmış odadaki meditasyon verisi, yalıtılmamış oda verisinden 16 birim daha fazladır. Gitar katılımcısının yalıtılmış odadaki dikkat ve meditasyon değerlerinin yüksek olması, katılımcının dış uyarılardan korunmuş bir ortamda odaklanarak kendi öz denetimini gerçekleştirebilmesine olanak tanımasından kaynaklanabilir. Dolayısıyla yalıtılmış oda faktörü katılımcının dikkat ve meditasyon değerlerini pozitif yönde etkilediği saptanmıştır.



Şekil 5. Farklı akustik ortamlarda gitar katılımcısının uygulama görselleri

Flüt Katılımcısının İki Farklı Akustik Ortamdaki Dikkat ve Meditasyon Veri Ortalamalarının Karşılaştırılması



Grafik 3. Flüt katılımcısının akustik açıdan yalıtılmış ve yalıtılmamış odadaki performanslarının, dikkat ve meditasyon verileri ortalamalarının karşılaştırılması

Not: 1- Yalıtılmamış Oda Perf. Ort. / 2- Yalıtılmış Oda Perf. Ort

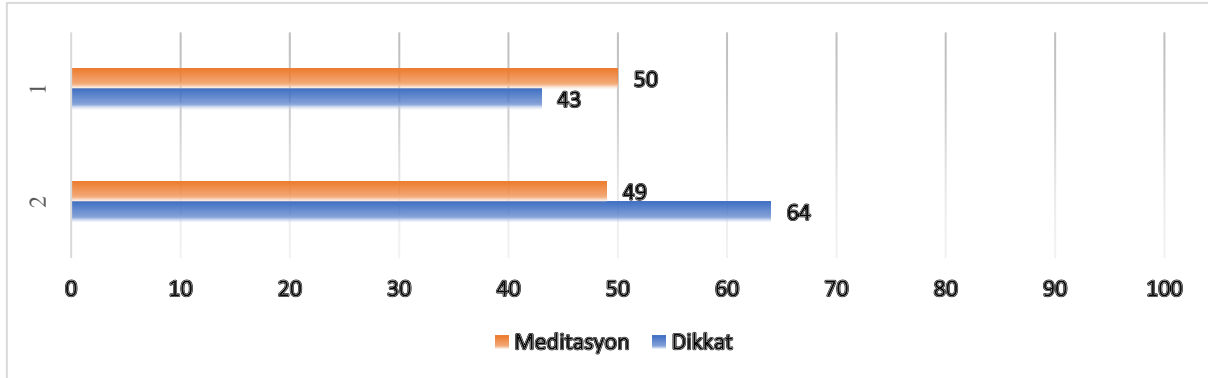
Grafik 3'e bakıldığında flüt katılımcısının iki farklı akustik ortamda sergilediği çalgı performansının, dikkat ve meditasyon ortalamaları karşılaştırılmıştır. Katılımcının akustik açıdan yalıtılmamış oda verilerine bakıldığında dikkat değeri 51, meditasyon değeri ise 54 olarak görülmektedir. Akustik açıdan yalıtılmış oda verilerine bakıldığında ise dikkat değeri 68, meditasyon değeri ise 61 olarak görülmektedir. İki farklı odadaki veriler karşılaştırıldığında hem dikkat hem de meditasyon değerinin akustik açıdan yalıtılmış odada daha fazla olduğu görülmektedir. Akustik açıdan yalıtılmış odadaki dikkat verisi, yalıtılmamış oda verisinden 17 birim daha fazladır. Yine akustik açıdan

yalıtılmış odadaki meditasyon verisi, yalıtlmamış oda verisinden 7 birim daha fazladır. Flüt katılımcısının yalıtlılmış odada gerçekleştirmiş olduğu çalgı performansının dikkat ve meditasyon değerleri bakımından yukseldiği, bu yukselişin seslerin yansımamasına bağlı olarak kendini duyabilme ve dinleyebilme süreçlerine odaklanarak destek olmasına bağlanabilir. elik (2010, s. 790) müzikalitenin sağlanması ve gelişiminde; çalma ile ilgili teknik sorunların çözülmüş olması, kendini dinleme (duyma) alışkanlığının oluşmuş olması, form- armoni, stil bilgisi ile genel kültür ve duyarlılığın gelişmiş olması koşullarının sağlanabilmesine değinmiştir. Aynı zamanda kendi performansına odaklanmanın müzikaliteyi arttırabilecek bir unsur olduğu düşünülürse meditasyon değerlerindeki artışın etkilenmesine sebep olabilir.



şekil 6. Farklı akustik ortamlarda flüt katılımcısının uygulama görselleri

Bireysel Ses Eğitimi Katılımcısının İki Farklı Akustik Ortamdaki Dikkat ve Meditasyon Veri Ortalamalarının Karşılaştırılması



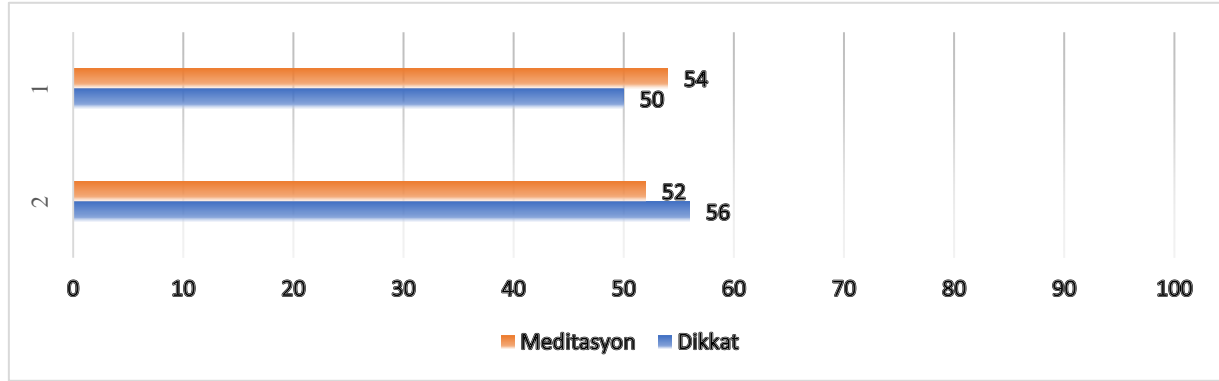
Grafik 4. Bireysel ses eğitimi katılımcısının akustik açıdan yalıtlılmış ve yalıtlmamış odadaki performanslarının, dikkat ve meditasyon verileri ortalamalarının karşılaştırılması

Not: 1- Yalıtlmamış Oda Perf. Ort. / 2- Yalıtlılmış Oda Perf. Ort

Grafik 4'e bakıldığında bireysel ses eğitimi katılımcısının iki farklı akustik ortamda sergilediği çalgı performansının, dikkat ve meditasyon ortalamaları karşılaştırılmıştır. Katılımcının akustik açıdan yalıtlmamış oda verilerine bakıldığında dikkat değeri 43, meditasyon değeri ise 50 olarak görülmektedir. Akustik açıdan yalıtlılmış oda verilerine bakıldığında ise dikkat değeri 64, meditasyon değeri ise 49 olarak görülmektedir. İki farklı odadaki veriler karşılaştırıldığında dikkat değerinin akustik açıdan yalıtlılmış odada fazla ama meditasyon değerinin akustik açıdan yalıtlmamış odada daha fazla olduğu görülmektedir. Aradaki fark incelendiğinde çok yüksek bir değer olmadığı bir birim olarak kaşımıza çıktığı tespit edilmiştir. Ancak akustik açıdan yalıtlılmış odadaki dikkat verisi, yalıtlmamış oda verisinden 21 birim daha fazladır. Bireysel ses eğitimi katılımcısının dikkat değerleri ortalamasının yalıtlılmış odada yüksek çıkması, uyarıcı ses faktörlerinin en aza indiği bir atmosfere

sahip olmasından kaynaklanabilir. Otacıoğlu (2020), bir sesin üretiminde akustik açıdan nasıl duyulduğunun önemli olduğu belirtmiştir. Buna bağlı olarak meditasyon değerleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamış, yalıtılmamış oda faktörünün ses eğitiminde akustik açıdan ses rezonansını sağlaması dikkat değerlerini olumlu yönde etkilemiş olabilir.

Keman Katılımcısının İki Farklı Akustik Ortamdaki Dikkat ve Meditasyon Veri Ortalamalarının Karşılaştırılması

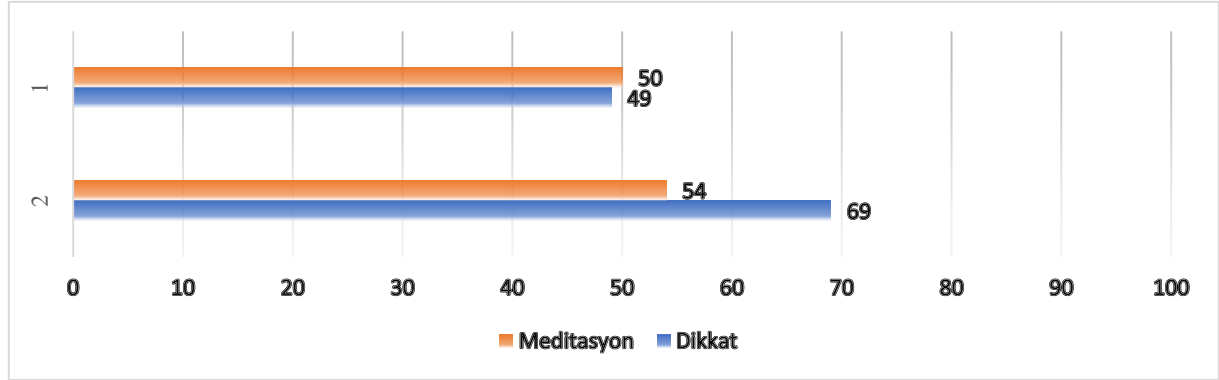


Grafik 5. Keman katılımcısının akustik açıdan yalıtılmış ve yalıtılmamış odadaki performanslarının, dikkat ve meditasyon verileri ortalamalarının karşılaştırılması

Not: 1- Yalıtılmamış Oda Perf. Ort. / 2- Yalıtılmış Oda Perf. Ort

Grafik 5'e bakıldığında keman katılımcısının iki farklı akustik ortamda sergilediği çalgı performansının, dikkat ve meditasyon ortalamaları karşılaştırılmıştır. Katılımcının akustik açıdan yalıtılmamış oda verilerine bakıldığında dikkat değeri 50, meditasyon değeri ise 54 olarak görölmektedir. Akustik açıdan yalıtılmış oda verilerine bakıldığında ise dikkat değeri 56, meditasyon değeri ise 52 olarak görölmektedir. İki farklı odadaki veriler karşılaştırıldığında dikkat değerinin akustik açıdan yalıtılmış odada fazla ama meditasyon değerinin akustik açıdan yalıtılmamış odada daha fazla olduğu görölmektedir. Akustik açıdan yalıtılmış odadaki dikkat verisi, yalıtılmamış oda verisinden 6 birim daha fazladır. Akustik açıdan yalıtılmamış odadaki meditasyon verisi, yalıtılmış oda verisinden 2 birim daha fazladır. Keman katılımcısının yalıtılmış odada dikkat değerlerinin yüksek çıktığı ancak yalıtılmamış odada meditasyon değerinin daha yüksek olduğu görölmüştür. Dikkat değerlerinin yalıtılmış odada yüksek çıkması her katılımcıda olduğu gibi olağan ve tutarlıdır. Ancak meditasyon değerinin yalıtılmamış odada yüksek olması kişinin performansında oluşan farklılıklardan kaynaklanmış olabilir. Bu farklılıklar ayrı oturumlarda gerçekleşen performansların tutarlılık göstermemesinden ve doğru - temiz çalma parametrelerinde farklılık yaratmasından dolayı meditasyon değerini etkilemiş olabilir. Ya da ortam akustik parametreleriyle alakalı olduğu yönünden ele alınırsa, ortam gürültüsünün meditasyon değerini düşürürken, kendi performansının rahatlık içinde gerçekleştirmesi dikkat değerini yükseltmiş olabilir.

Viyola Katılımcısının İki Farklı Akustik Ortamdaki Dikkat ve Meditasyon Veri Ortalamalarının Karşılaştırılması

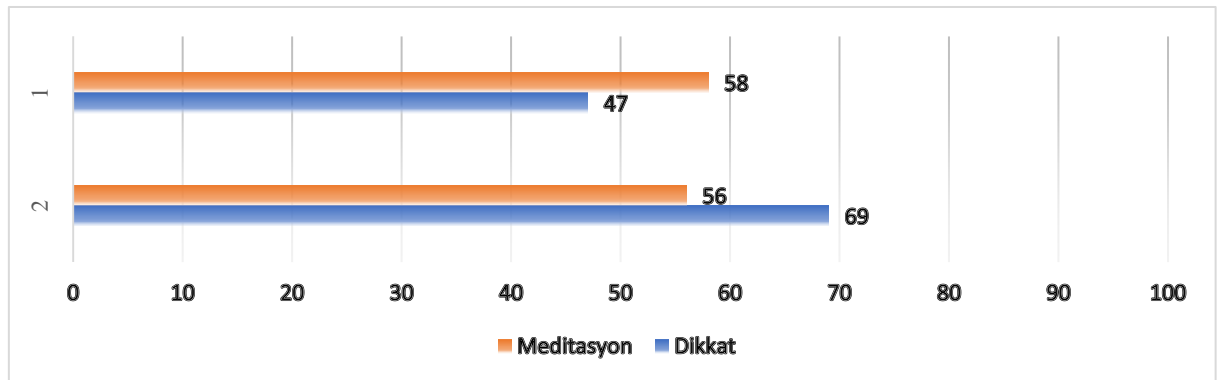


Grafik 6. Viyola katılımcısının akustik açıdan yalıtılmış ve yalıtılmamış odadaki performanslarının, dikkat ve meditasyon verileri ortalamalarının karşılaştırılması

Not: 1- Yalıtılmamış Oda Perf. Ort. / 2- Yalıtılmış Oda Perf. Ort

Grafik 6'ya bakıldığında viyola katılımcısının iki farklı akustik ortamda sergilediği çalgı performansının, dikkat ve meditasyon ortalamaları karşılaştırılmıştır. Katılımcının akustik açıdan yalıtılmamış oda verilerine bakıldığında dikkat değeri 49, meditasyon değeri ise 50 olarak görülmektedir. Akustik açıdan yalıtılmış oda verilerine bakıldığında ise dikkat değeri 69, meditasyon değeri ise 54 olarak görülmektedir. İki farklı odadaki veriler karşılaştırıldığında hem dikkat hem de meditasyon değerinin akustik açıdan yalıtılmış odada daha fazla olduğu görülmektedir. Akustik açıdan yalıtılmış odadaki dikkat verisi, yalıtılmamış oda verisinden 20 birim daha fazladır. Yine akustik açıdan yalıtılmış odadaki meditasyon verisi, yalıtılmamış oda verisinden 4 birim daha fazladır. Viyola katılımcısının dikkat ve meditasyon değerleri paralellik göstermiş, her iki değerde yalıtılmış odada yükselmiştir. Bu durum katılımcının oturumlarda gerçekleştirmiş olduğu performanslarının birbiri ile tutarlı ve paralel olduğu göstermiş, katılımcının yalıtılmış odada meditasyon ve dikkat değerlerinin olumlu yönde etkilendiği görülmüştür.

Viyolonsel Katılımcısının İki Farklı Akustik Ortamdaki Dikkat ve Meditasyon Veri Ortalamalarının Karşılaştırılması

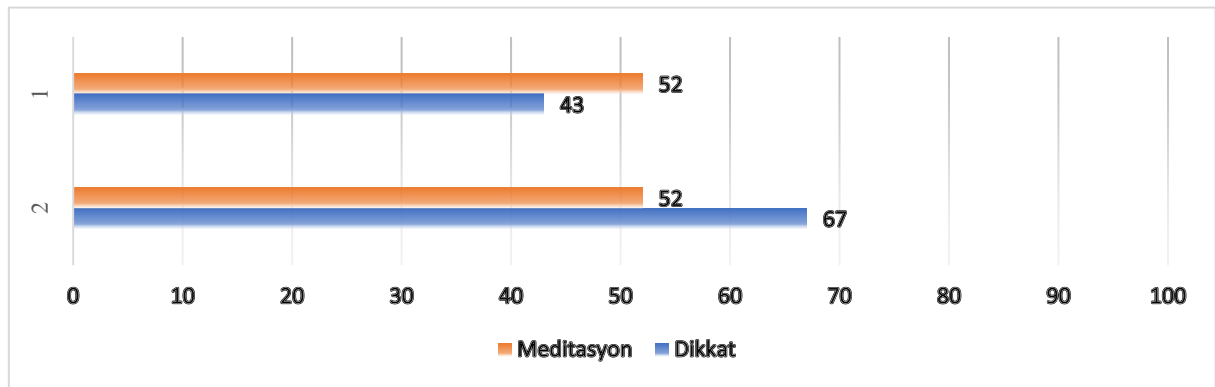


Grafik 7. Viyolonsel katılımcısının akustik açıdan yalıtılmış ve yalıtılmamış odadaki performanslarının, dikkat ve meditasyon verileri ortalamalarının karşılaştırılması

Not: 1- Yalıtılmamış Oda Perf. Ort. / 2- Yalıtılmış Oda Perf. Ort

Grafik 7'ye bakıldığında viyolonsel katılımcısının iki farklı akustik ortamda sergilediği çalgı performansının, dikkat ve meditasyon ortalamaları karşılaştırılmıştır. Katılımcının akustik açıdan yalıtılmamış oda verilerine bakıldığında dikkat değeri 47, meditasyon değeri ise 58 olarak görülmektedir. Akustik açıdan yalıtılmış oda verilerine bakıldığında ise dikkat değeri 69, meditasyon değeri ise 56 olarak görülmektedir. İki farklı odadaki veriler karşılaştırıldığında dikkat değerinin akustik açıdan yalıtılmış odada fazla ama meditasyon değerinin akustik açıdan yalıtılmamış odada daha fazla olduğu görülmektedir. Akustik açıdan yalıtılmış odadaki dikkat verisi, yalıtılmamış oda verisinden 22 birim daha fazladır. Akustik açıdan yalıtılmamış odadaki meditasyon verisi, yalıtılmış oda verisinden 2 birim daha fazladır. Viyolonsel katılımcısının yalıtılmış odada dikkat değerleri artarken, meditasyon değerleri yalıtılmamış odaya göre iki birim düşmüştür. Bunun sebebi kişinin çalgı performansı sırasında zihin ve bedenini aktif olarak kullanması sonucunda uyumunu yakalayabilmesiyle bağlantılıdır olabilir (Arıcı, 2019). Bu durum kişiden kişiye farklılık gösterebilmektedir.

Piyano Katılımcısının İki Farklı Akustik Ortamdaki Dikkat ve Meditasyon Veri Ortalamalarının Karşılaştırılması



Grafik 8. Piyano katılımcısının akustik açıdan yalıtılmış ve yalıtılmamış odadaki performanslarının, dikkat ve meditasyon verileri ortalamalarının karşılaştırılması

Not: 1- Yalıtılmamış Oda Perf. Ort. / 2- Yalıtılmış Oda Perf. Ort

Grafik 8'e bakıldığında piyano katılımcısının iki farklı akustik ortamda sergilediği çalgı performansının, dikkat ve meditasyon ortalamaları karşılaştırılmıştır. Katılımcının akustik açıdan yalıtılmamış oda verilerine bakıldığında dikkat değeri 43, meditasyon değeri ise 52 olarak görülmektedir. Akustik açıdan yalıtılmış oda verilerine bakıldığında ise dikkat değeri 67, meditasyon değeri ise 52 olarak görülmektedir. İki farklı odadaki veriler karşılaştırıldığında dikkat değerinin akustik açıdan yalıtılmış odada fazla ama meditasyon değerinin iki farklı akustik odada aynı olduğu görülmektedir. Akustik açıdan yalıtılmış odadaki dikkat verisi, yalıtılmamış oda verisinden 24 birim daha fazladır. Akustik açıdan yalıtılmış ve yalıtılmamış odadaki meditasyon verileri aynıdır. Piyano katılımcısının yalıtılmış odada dikkat değerleri yüksek iken, meditasyon değerlerinde herhangi bir değişme görülmemiş, aradaki fark nötr olarak karşımıza çıkmıştır. Dikkat değerlerinin yalıtılmış odada yüksek çıkması, seslerin yalıtılmış bir ortamda sadece kendi performansından oluşması nedeniyle odaklanmanın yükselmesini sağlamış olabilir. Meditasyon açısından ele alındığında, iki farklı ortamda 6 oturumun ortalama verilerinin aynı çıkması çok ender bir durum olmakla birlikte, kişide rahatlık durumunun ortamlara göre farklılık göstermemesi ancak değer açısından ele alındığında 52 değerinin rahatlık ve meditasyon bakımından iyi bir değer olduğu yorumlanabilir.

Uygulama Sonrası Görüşme Bulguları

Her iki akustik ortamda performans sergileyen katılımcılara, uygulama aşamaları doğrultusunda ve akustik odalar ile ilgili toplam beş soru sorulmuştur. Soruların cevapları başlıklar halinde tek tek incelenmiş ve cevaplar betimsel olarak analiz edilmiştir.

❖ Uygulama sonrası yarı yapılandırılmış görüşme formu birinci soru cevapları ve analizleri;

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun birinci sorusu “Uygulamaya katıldığınız iki farklı çalışma odasından hangisinin çalgı çalışmaya daha uygun olduğunu düşünüyorsunuz?” olarak katılımcılara sorulmuştur. Gelen cevaplar doğrultusunda tüm katılımcılar, akustik açıdan yalıtılmış odanın çalgı çalışma açısından daha uygun olduğunu belirtmiştir.

❖ Uygulama sonrası yarı yapılandırılmış görüşme formu ikinci soru cevapları ve analizleri;

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun ikinci sorusu “Uygulamaya katıldığınız iki farklı çalışma odasından hangisinde çalgınızı daha iyi duydunuz?” olarak katılımcılara sorulmuştur. Gelen cevaplar doğrultusunda tüm katılımcılar, akustik açıdan yalıtılmış odada çalgılarını daha iyi duyduğunu belirtmişlerdir. Çalgılarını daha net duyduklarını, bu sayede bastıkları seslerin temiz veya yanlış olup olmadığını daha iyi ayırt ettiklerini de cevaplara eklemişlerdir.

❖ Uygulama sonrası yarı yapılandırılmış görüşme formu üçüncü soru cevapları ve analizleri;

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun üçüncü sorusu “Çalgı çalışma odalarında akustik yalıtım ve çalışma ortamının akustik açıdan düzenlenmiş olması sizin için önemli mi? Açıklayınız.” olarak katılımcılara sorulmuştur. Gelen cevaplar doğrultusunda katılımcıların tümü, çalgı çalışma odalarında akustik yalıtım ve çalışma ortamının akustik açıdan düzenlenmiş olmasının önemli ve gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Çalgı seslerinin daha net duyulduğunu, esere odaklanmanın daha kolay ve entonasyon sağlamada gerekli olduğunu cevaplara eklemişlerdir. Ayrıca;

- Bağlama katılımcısı, dış dünya ile bağlantısının manevi olarak kopmuş olduğunu ve çalgısı ile daha sağlam bir bağ kurduğunu, bu sayede çalışmasından daha üst düzeyde verim aldığını belirtmiştir.
- Gitar katılımcısı, yalıtılmış odada bir eseri çalarken veya deşifre ederken sağlıklı ses duymanın odaklanmayı, dolayısıyla verimi çok daha artırdığını, yalıtılmamış odada çalışırken ise tıpkı bir konser sırasında gürültülü bir dinleyici varken ne kadar verim alınabilirse ancak o kadar verim alınabileceğini ifade etmiştir.
- Bireysel ses eğitimi katılımcısı ise farklı bir görüş olarak yalıtılmış odanın gerekliliğini fakat akustik açıdan düzenlenmiş odada reverb gibi efektlerin oluşmamasından dolayı motivasyonu olumsuz etkilediğini belirtmiştir. İnsan sesinin doğal bir çalgı olması nedeniyle ortam akustiğinden daha çok etkilenmeye müsait olduğu düşünülebilir.

❖ Uygulama sonrası yarı yapılandırılmış görüşme formu dördüncü soru cevapları ve analizleri;

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun dördüncü sorusu “Yalıtılmamış odada çalgı performansı sırasında dış gürültüler esere odaklanmanızı etkilemekte mi? Açıklayınız.” olarak katılımcılara sorulmuştur. Gelen cevaplar doğrultusunda katılımcıların çoğu dış gürültülerin çalışma sırasında esere odaklanmayı zorlaştırdığını belirtmiştir. Sadece keman katılımcısı müzik öğrenimi boyunca hep dış gürültülere maruz kaldığını ve süreç içerisinde bu gürültülere karşı duyarsızlaştığını ifade etmiştir. Ayrıca katılımcılar, dış gürültülerin çalışma süresini kısalttığını, dikkatin dağılmasıyla eserin yarıda kesildiğini, dağılan dikkatin toparlanmaya çalışılması ile vakit kaybının yaşanmasını cevaplara eklemişlerdir.

❖ Uygulama sonrası yarı yapılandırılmış görüşme formu beşinci soru cevapları ve analizleri;

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun beşinci sorusu “Aynı eseri yorumlarken iki farklı odanın çalgı performansınıza yansımaları nasıl olmuştur? Olumlu - olumsuz yanlarını benzer ve farklı yönlerini ele alarak açıklayınız” olarak katılımcılara sorulmuştur. Gelen cevaplar doğrultusunda;

- Bağlama katılımcısı, “yalıtılmış odada çalgımın sesini duyabildiğim için yanlışlarımı fark edip, bu yanlışları düzeltebiliyordum. Ancak yalıtılmamış odada hatalarımı duyma olanağım neredeyse yoktu. Yalıtılmış odada çalgım ile bütünleşebildim ve konsantrasyonum daha iyiydi. Bu nedenle yaptığım çalışma çok daha verimliydi. Yalıtılmış oda dış seslerin bana ulaşmasını engellediği için çalışmamın çok daha faydalı olduğunu düşünüyorum. Yalıtılmamış odada ise gürültü nedeni ile çalışmakta çok zorlandım. Yalıtılmış oda akustik olarak yalıtılmış ve düzenlenmiş olduğu için duyduğum tek şey çalgımın sesiydi. Yalıtılmamış odada ise enstrümanımın sesi yankılanarak tekrar tekrar bana geri ulaşıyor bu nedenle dikkatim çok dağılıyordu ve çalgıma odaklanmakta çok güçlük çektim” olarak düşüncelerini belirtmiştir.
- Gitar katılımcısı, “çalgım gitar olduğu için bir viyolonsel veya akustik bir piyano kadar gürülüğe sahip değil. Bu sebeple gürültülü bir ortamda çalgının sesini duymak oldukça zorlaşıyor. Duyum olmadığı takdirde enstrümanda verimli çalışma neredeyse imkansız hale geliyor. Fakat yalıtılmış bir odada dışarıdan gelen seslere rağmen böyle bir problem olmuyor. Çünkü enstrümanın sesini bastırarak kadar bir gürültü, olağanüstü şartlar dışında zaten odada duyulmuyor” olarak düşüncelerini belirtmiştir.
- Flüt katılımcısı, “akustik açıdan yalıtımlı odanın olumlu yanı, dışarıdan ses gelmemesi dikkatimin artmasını sağladı, daha çok verim aldığımı hissettim, olumsuz herhangi bir etken olduğunu düşünmüyorum” ifadelerini kullanmıştır.
- Bireysel ses eğitimi katılımcısı, “yalıtımlı odada eserimi seslendirirken hatalarımı, sesleri, nefes kullanımını daha net görebildim. Çünkü çok daha kendinle birlikte oluyorsun ve dışarıdan seni rahatsız edecek herhangi bir ses vs. gelmiyor. Yalıtımsız odada çalışırken eserle bütünleşemedim çünkü aklım hep beni rahatsız eden gürültüdeydi. Şöyle bir durum da var yalıtımlı odada eserden ve çalışmamdan aldığım keyif daha azdı. Çünkü yalıtılmamış odada akustik olarak ses daha güzel uzuyordu, daha az hata belli ediyordu, bu da benim eseri seslendirirken motivasyonumu yükseltiyordu ve daha çok keyif alıyordum.” olarak düşüncelerini cevaplara eklemiştir.
- Keman katılımcısı, “akustik açıdan düzenlenmemiş odada reverb vardı ve pis seslerimi duymuyordum. Kulağa da hoş geliyordu ama aslında iyi bir performans sergilemiyordum. Ses yalıtımlı ortamda pis sesler kulağımı tırmaladı ve duyup düzeltmem daha rahat oldu.
- Viyola katılımcısı, “yalıtımlı odada kendimi daha net duyduğum için yapmış olduğum hataları fark edip düzeltme imkânı bulmuştum. Fakat yalıtılmamış odada ise ne çalarsam güzel tınılıyordu, bunun nedeni sesin çok fazla yankılanmasından kaynaklı olmasıydı. Bu nedenle her zaman yalıtımlı oda da çalışmanın daha faydalı olduğunu görmüş oldum” olarak düşüncelerini cevaplara eklemiştir.
- Viyolonsel katılımcısı, “yalıtılmamış odada çalgı çalarken esere duygusal açıdan daha fazla yaklaşabildim fakat yalıtılmış odada çalıştığım esere daha kolay odaklanabildim, dikkatimi toplayabildim. Çalışmak için yalıtılmış oda esere odaklanma ve entonasyon temizleme açısından daha verimli bir ortam sunuyor.” olarak düşüncelerini belirtmiştir.
- Piyano katılımcısı, “ilk yapılan uygulamada dışardan gelen gürültüler parçaya odaklanmamda zorluk yaratsa da sonrasında kendimi toparlamaya çalıştım. Tabi bu aşamada müzikalite arka planda kalmış oldu. Uygulamanın 2. aşamasında ise sessiz bir ortamda istediğim gibi müzikalite yaparak parçama odağım daha rahat ve yüksekti” ifadelerini kullanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalgı eğitiminde çalışma süreci, provalar ve sahne performansı sırasında konsantrasyon çok önemli bir otokontroldür. Konsantrasyonu etkileyen dış faktörler (gürültü, ısı, ışık, ortam durumları vb.) çalgı performansını büyük ölçüde olumsuz olarak etkilemektedir. Çalgı eğitimi verilen kurumlarda, oda durumlarından kaynaklı yaşanan problemler arasında akustik problemler (ses yalıtımının olmaması, fazla reverb ve echo vb.), diğer problemlere göre (ısı, temizlik ışık vb.) çalgı performansını daha fazla etkilediği düşünülmektedir. Türkiye'deki müzik eğitimi verilen kurumlar incelendiğinde de çalışma odalarında yeterli akustik donanım bulunmamaktadır.

Araştırmanın verileri incelendiğinde iki oda arasındaki farklar, çalgılara göre değişiklik göstermiştir. Bu verilere göre akustik açıdan iki odada sergilenen çalgı performanslarında, katılımcıların meditasyon verilerinde bireysel farklılıklar görülmektedir. Buna göre odanın akustik farklılığı katılımcıların meditasyon değerlerinde farklı çalgıların çalışma prensiplerine ve rezonans alışkanlıklarına göre değişiklik göstermiştir. Altında yatan sebepler irdelendiğinde esere olan dikkat süresi arttıkça nota ve çalma tekniklerine olan yoğunlaşma yorumdan uzaklaşmaya ve kişilerde eserin yarattığı duygusal dışa vurumu gerçekleştirememeye neden olduğu düşünülmektedir. Çalgı performansı anlıktır ve geri alınamaz. Bu sebeple hata yapmamak için dikkat süreleri ve değeri arttıkça, rahatlık ve müzikalite süreçlerinden uzaklaşmalar yaşanabilir. Alexander (2016), öğrencilerin hata yapmaktan korkmayacakları, müzikal riskler alabilecekleri güvenli bir öğrenme ortamının oluşturulması gerektiğini söyleyerek, öğrenme ortamlarının yaratıcı deneyimler sunması gerektiğini belirtmiştir (Akt. Çenberci, 2019, s.107). Bu sebeple katılımcılardan bazılarında hatalara odaklanmanın meditasyon değerinin düşmesine sebebiyet verdiği düşünülebilir. Bu anlamda elde edilen bulgular bireylerin çalışma alışkanlıklarında edindikleri ortam deneyimlerinin buldukları ortamlara göre farklı hislere sebep olduğunu, bu yüzden çalışma alışkanlıklarının sağlıklı, verimli ve temiz duyularla çalışılabilecek ortam düzenlemelerinin sağlanması gerektiği sonucu ile yorumlanabilir.

Yapılan uygulama ile şu sonuçlara ulaşılmıştır.

- Tüm katılımcıların farklı akustik ortamda sergiledikleri performansa göre dikkat değerleri, akustik açıdan yalıtılmış odada 6 birimden 24 birime kadar pozitif yönlü farklılık göstererek daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuçtan yola çıkılarak akustik açıdan yalıtılmış ve düzenlenmiş odada çalgı eğitimi ve performanslarına yönelik öğrencilerin dikkatleri, odaklanmaları ve konsantrasyonları daha iyi düzeyde olacağı söylenebilir.
- Tüm katılımcıların sergiledikleri performansa göre meditasyon değerlerinde bireysel farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bağlama, gitar, flüt, viyola katılımcıların yüksek; bireysel ses eğitimi, keman, viyolonsel katılımcıların düşük ve piyano katılımcısının nötr yönlü veri farkı görülmektedir. Fakat, negatif yönlü veriler incelendiğinde farkın en fazla 2 birim olduğu, buna göre de meditasyon verileri düşük çıkan katılımcıların, iki farklı akustik odada aslında birbirlerinden çok farklı olmadığı tespit edilmiştir. Altında yatan sebepler irdelendiğinde esere olan dikkat süresi arttıkça nota ve çalma tekniklerine olan yoğunlaşma yorumdan uzaklaşmaya ve kişilerde eserin yarattığı duygusal dışa vurumu gerçekleştirememeye neden olduğu düşünülmektedir.
- Uygulama sonrası yapılan görüşmelerde tüm katılımcıların çalgı çalışma ortamı bakımından akustik açıdan yalıtılmış odayı tercih ettikleri, bu tür odalarda çalgılarına daha iyi odaklandıklarını ve konsantrasyonlarını daha iyi topladıklarını belirtmişlerdir. Fakat bazı katılımcılar akustik açıdan düzenlenmiş odalarda performans sergilemenin daha zor olduğunu, çalgı öğrenim süreçlerinde bu tür odalarda çalışmadıkları için işitsel olarak daha farklı geldiğini dile getirmişlerdir. Yalıtılmış odada kendi öz denetimlerinin gerçekleştirebilme durumlarını dile getirerek, bu odada çalışmanın daha zor ancak verimli olabileceğini

belirtmişlerdir. Sonuç olarak katılımcıların oda alışkanlıklarının dolaylı bir şekilde meditasyon düzeyini etkilediği düşünülmektedir.

- Çalgı türlerine bakıldığında; telli - mızraplı, yaylı, nefesli ve tuşlu çalgılar arasında veriler karşılaştırıldığında bir bağlantı görülmemiştir. Arıcı (2019), “çalgi çalma eyleminde zihin ve beden aktif olarak kullanılır. Dolayısıyla bireylerin sergiledikleri çalgı performanslarının kişiden kişiye farklılık gösterdiği ve bu farklılıkta çalgı ile zihnin ve bedenin uyumunun da oldukça önemli bir rol oynadığı söylenebilir” (s.21-22).
- İki farklı akustik oda verileri dikkat ve meditasyon verileri açısından incelendiğinde; akustik açıdan yalıtılmamış oda verilerinde meditasyon, akustik açıdan yalıtılmış ve düzenlenmiş oda verilerinde ise dikkat değerleri daha yüksek çıkmıştır. Buna göre de, akustik açıdan yalıtılmış odalarda çalgı eğitimi, öğrencilerde dikkat ve konsantrasyonu daha iyi düzeyde tutacağı söylenebilir.

❖ İncelenen araştırmalar ve tez sonucundan yola çıkılarak aşağıda verilen öneriler ile çalgı eğitimine ve sonraki çalışmalara katkıda sağlayacağı düşünülmektedir.

- Çalgı eğitiminin daha verimli olması bakımından mesleki müzik kurumlarının bireysel çalışma odalarında akustik yalıtıma ve düzenlemelere gidilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.
- Bireysel çalışma sürecinde çevresel koşulların çalgı performanslarına ve kalıcı yönde davranış gerçekleştirilme üzerine etkisini, Durak ve Baytemur (2019, s.3), “doğru bir duyum ve kendini dinleyerek değerlendirme doğru akustikte daha gerçekçi olacaktır” ifadesiyle dile getirmişlerdir.
- Akustik açıdan düzenlenmiş odada sesler geri dönmediği için reverb, echo, delay gibi sesi güzelleştiren efektler oluşmaz. Çalgıdan çıkan ses kulağa ham haliyle gelir ve varsa entonasyon hataları direkt olarak duyulur. Bu yüzden çalgı performansı bu tür odalarda sergilemek zordur. Stüdyo kayıtlarında performans sergileyen müzisyenler böyle ortamlarda çalgılarını icra ederler ve kaydın mükemmel olması gerektiğinden metronom ile senkron hataları, nota ve entonasyon hataları vb. çalım sıkıntıları olmadan geri dönüşümsüz odada bunu gerçekleştirirler. Akustik açıdan düzenlenmiş odada çalgı çalışmak bu bağlamda zamanla özdenetimi artırır, çalgıda uzmanlaşma doğru ve sağlıklı bir şekilde gerçekleşir. Bu bağlamda akustik açıdan yalıtılmış ve düzenlenmiş odalar uzman kişiler tarafından standart bir oda modeli şeklinde oluşturulmalıdır. Böylelikle, öğrenim gören kişiler, farklı işitsel algılardan zamanla kurtulabilir ve performans verimi artırılabilir.
- Yeni yapılacak olan mesleki müzik kurumlarının konumlandırılması hususunda, dış ortam gürültülerine maruz kalmayacakları en uygun yerler seçilmelidir. Ayrıca en baştan akustik tedbir doğrultusunda mimarisi planlanmalıdır. Öğrencilerin, çalışma odalarında uzun süre kalıp çalışabilecekleri ortamlar yaratılmalıdır.
- Öğrencilerin odalarda yaşadıkları akustik problemleri anlamlandırması ve gidermesi açısından örgün eğitim ders içeriklerine akustik alanında daha fazla ders eklenmelidir.
- Araştırmanın çalışma grubu yeni yapılacak araştırmalar ile genişletilebilir ve daha büyük gruplar ile farklı değişkenler (yaş, cinsiyet, çalgı türleri, ölçüm süresi, farklı EEG cihazı vb.) açısından incelenebilir. Böylece daha farklı sonuçlar ile literatüre ve bilime yenilikler getirilebilir.

Kaynakça


- Akgün, M. (2011). *Müzik çalışma odalarının akustik olarak objektif ve sübjektif parametreler aracılığıyla kritik analizinin yapılması: örnek durum incelemesi; İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi mssf binası* (Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi) YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Erişim No: 308520)
- Arıcı, G. (2019). *Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin çalgıya yönelik benlik algıları ile sürekli optimal performans duygu durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi) YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Erişim No: 535224)
- Aşmet Köse, A. (2004). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalı bireysel çalışma odalarının akustik özelliklerinin müzik eğitimine eğitimci ve öğrenci açısından yansımaları*. (Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi) YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Erişim No: 144034)
- Ayata, E., ve Aşkın, C. (2008, Aralık). Müziğin beyin bilişsel fonksiyonlarına olan etkisi. *İtü Sosyal Bilimler Dergisi/B*, 5(2).
- Bulunuz, M., Bulunuz, N., ve Tuncal, J. K. (2017). Akustik iyileştirme yapılmış bir okulda gürültü düzeyinin değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(4), 637-658.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem akademi*.
- Crowley, K., Sliney, A. ve Murphy, D. (2010, July). Evaluating a brain-computer interface to categorise human emotional response. 10th IEEE International conference on advanced learning technologies.
- Çelik, B. (2010). Piyano eğitiminde video kamera kullanımı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3).
- Çenberci, S. (2019, 10-12 Eylül). Eğitim bilimleri teori, güncel araştırmalar ve yeni eğilimler (Şahin, H. Ed.). Çalgı eğitiminde güdülenmeyi sağlamaya ve sürdürmeye yönelik yöntemler (Bölüm VII, s. 100 - 111). ISBN: 978-9940-46-049-5. *IVPE*.
- Daloğlu, C. (2019). *Özel dersliklerin akustik performans sınıfları ve akustik proje tanımları kapsamında değerlendirilmesi: İzmir B.B müzik sanat atölyeleri örneği*. (Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi) YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Erişim No: 574606)
- Demirkale, S. Y. (2007). *Çevre ve yapı akustiği: mimarlar ve mühendisler için el kitabı*. Birsen yayınevi.
- Durak, Y. ve Baytemur, S. (2019, 4-7 Eylül). *Müzik teknolojilerinin müzik eğitimi kurumlarında adaptasyonu*. İSME İstanbul 2019 Legacy Congerence
- İnel, Y. (2014). *Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan bilgisayar temelli materyallerin 6. sınıf öğrencilerinin dikkat ve motivasyon düzeylerine etkisi*. (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi) YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Erişim No: 381573)
- Jelen, B. (2013). Türkiye’de müzik öğretmeni yetiştirme sürecinde piyano eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Rast Musicology Journal*, 1(1), 258-285. <http://dx.doi.org/10.12975/rastmd.2013.01.01.0011>
- Kurtyener, K. (2019). *Akustik ve çevresel gürültü ölçüm sistemlerinin irdelenmesi - mevcutlara alternatif taşınabilir ve çok noktada ölçüm yapabilen bir modelin geliştirilmesi*. (Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi) YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Erişim No: 600501)
- Levitin, D.J. (2015). *Müziğin etkisindeki beyin* (A.S. Çulhaoğlu, Çev.) Pegasus yayınları:1168
- Mindwave User Guide. (2018). 29.08.2020 tarihinde <http://download.neurosky.com/public/Products/MindWave%20Mobile%202/MindWave%20Mobile%202%20User%20Guide%20.pdf> sayfasından indirilmiştir.
- Mutlu, T.E. (2018). *Doğu anadolu bölgesinde bulunan güzel sanatlar liseleri müzik bölümlerinin mevcut durumlarının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi) YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Erişim No: 533251)
- Neuro Experimenter User’s Guide (2020). 15.06.2020 tarihinde <https://docs.google.com/document/d/1mB1YIZUbSr39ytF5U7u1KHGC0h9220JxVQE8X4yHXs/edit#> sayfasından indirilmiştir.
- Otacıoğlu, S. (2020, 21 Eylül). Ses eğitiminde register algısı. *Atatürk Üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, 24(3), 1295-1311. (21.09.2020)
- Önen, U. (2017). *Ses kayıt ve müzik teknolojileri* (10. Baskı). ISBN 978-9944-424-17-2. Çitlembik yayınları.
- Özmenteş, S. (2004). *Anadolu güzel sanatlar liseleri müzik bölümü öğrencilerinin çalgı çalışma sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. (Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi) YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Erişim No: 145318)


- Özmumcu, E. (2019). *Güzel sanatlar lisesi müzik bölümleri çalgı eğitimine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerinin çeşitli boyutlarıyla incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi) YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Erişim No: 554154)
- Parker, B. (2015). *Güçlü titreşimler – müziğin fiziği* (C. Güray ve M. Sözer, Çev.) Tübitak popüler bilim kitapları 725
- Sönmez, V. ve G. Alacapınar, F. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı yayıncılık.
- Şendurur, Y. (2001). Keman eğitimi dersine etkili hazırlanma süreci. *Gazi Üniversitesi gazi eğitim fakültesi dergisi*, 21(2).
- Şendurur, Y., ve Barış, D. A. (2002). Müzik eğitimi ve çocuklarda bilişsel başarı. *Gazi Üniversitesi gazi eğitim fakültesi dergisi*, 22(1).
- Tarikci, A. (2015). Müzik teknolojisine giriş. ISBN 978-605-4957-19-4. Müzik eğitimi yayınları.
- Uçan, A. (1997). *müzik eğitimi: temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar*. Müzik ansiklopedisi yayınları.




Acil Uzaktan Eğitimden Ne Öğrendik? Öğrenci ve Öğretim Elemanı Görüşlerinin Karşılaştırılması


What Have We Learnt from Emergency Distance Education? Comparison of Student and Instructor Views

Nükhet HOTAR , Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, nukhethotar@deu.edu.tr

Mehmet Ali ÖZCAN , Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, mehmet.ozcan@deu.edu.tr

Bahar BARAN , Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, bahar.baran@deu.edu.tr

Şirin Nur YACI , Öğr. Gör., Dokuz Eylül Üniversitesi, sirinnur.kaptanoglu@deu.edu.tr

Emre KARAGÖZ , Öğr. Gör. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, emre.karagoz@deu.edu.tr

Hotar, N., Özcan, M. A., Baran, B., Yacı, Ş. N., Karagöz, E. (2021). Acil Uzaktan Eğitimden Ne Öğrendik? Öğrenci ve Öğretim Elemanı Görüşlerinin Karşılaştırılması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 673-690.

Geliş tarihi:23.08.2021

Kabul tarihi:17.11.2021

Yayımlanma tarihi:28.12.2021

Öz. Tüm dünyada yükseköğretim kurumları Covid-19 pandemisi nedeniyle acil olarak uzaktan eğitime geçmiş ve tüm faaliyetlerini uzaktan yürütmek zorunda kalmıştır. Bu süreçte kurumlar öğretim elemanlarına, öğrencilere ve donanım altyapılarına uygun en iyi çalışacak modeli üretebilmek amacıyla analiz, tasarım ve geliştirmeyi içeren öğretim tasarımı süreçlerini hızlı bir şekilde yürütmüş ya da bu süreci atlamak zorunda kalarak önemli kararlar almışlardır. Bu çalışma, uzaktan eğitim analiz sürecinde eğitimin başarısını etkilemesi beklenen iki temel unsur olan öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşlerini karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada öğretim elemanları ve öğrenciler arasında görüş farkını incelerken dikkate alınan faktörler şu şekildedir; öğretim modeli tercihleri (çevrimiçi, yüz yüze, hibrit), canlı ders katılım tercihleri ve uzaktan eğitim memnuniyet durumu (zayıf, orta, iyi). Tarama araştırması olarak planlanan çalışmada nicel veri analiz yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak 5504 üniversite öğrencisi ve 453 öğretim elemanı katılmıştır. Öğretim elemanı ile öğrenciler arasındaki görüş farklılıkları Pearson ki-kare analizini kullanan çapraz tablolar ile ilişki olarak incelenmiştir. Bulgular öğrenci ve öğretim elemanlarının belirlenen faktörler bağlamında anlamlı derecede farklı görüşlere sahip olduklarını ortaya çıkartmıştır. Hem öğretim elemanı hem de öğrencilerin pandeminin devam etmesi durumunda öğretim modeli tercihlerinin çevrimiçi eğitim yönünde olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak, öğretim elemanlarının öğrencilere göre çevrimiçi ve hibrit eğitimi, öğrencilerin ise yüz yüze eğitimi daha fazla tercih ettikleri bulunmuştur. Ayrıca, öğretim elemanları öğrencilerin aksine uzaktan canlı derslere katılımın notlandırılması gerektiğini düşünmektedir. Son olarak, bu çalışma öğretim elemanlarının öğrencilere göre uzaktan eğitimden daha memnun olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, Çevrimiçi öğrenme, Hibrit öğrenme, Covid-19.

Abstract. All over the world, higher education institutions urgently switched to distance education due to the Covid-19 pandemic and had to carry out all their activities remotely. In this process, institutions promptly carried out instructional design processes including analysis, design, and development, and have got important decisions by having to skip this process to produce a model that would work best for the instructors, students, and institution's hardware infrastructure. This study aims to comparatively examine the views of instructors and students, which are two key factors that are expected to affect the success of the educational process in the analysis phase in distance education. The factors taken into consideration while examining the difference of opinion between the instructors and students in the study are as follows; preferred teaching model (online, face-to-face, hybrid), live lesson participation preferences, distance education satisfaction (poor, medium, good). Quantitative data analysis methods and techniques were used in the study, which was planned as survey research. 5504 university students and 453 instructors participated in the research voluntarily. Differences of view between the instructors and students were analysed descriptively with cross-table using Pearson chi-square analysis. Findings have shown that students and instructors have significantly different views on the main factors identified. It has been revealed that both instructors and students prefer online instruction model primarily in case the pandemic continues. However, it was found that instructors preferred the online and hybrid models more than students, and but students preferred the face-to-face model more. In addition, instructors think that participation in live lessons should be graded, unlike students. Finally, this study revealed that instructors were more satisfied with distance education than students.

Keywords: Distance education, Online learning, Blended learning, Covid-19.

Extended Abstract

Introduction. Due to the Covid-19 crisis, which has drastically affected the world, many educational institutions worldwide have decided to remotely conduct their education and training activities. In this process, some educational institutions continued their activities with technological tools such as television and radio, while most of them preferred to use learning management systems (LMS). This urgent process has left institutions, staff and instructors faced with various difficulties. Analysis, design, and development steps in instructional design, which are the important factors in the design of an effective learning environment, have been out of practice in this process. Also, many higher education institutions carried out their activities online. Online learning, which is a type of distance education, is the use of learning materials via the Internet by interacting learners with their instructors and other students. The online learning process can be done synchronously, asynchronously, or both. During the pandemic process, many universities in Turkey have continued their learning activities with learning management systems (Sakai, Moodle, Blackboard, etc.). This study, which was carried out at Dokuz Eylül University (DEU), aimed to comparatively examine the views of the instructors and students, which were two key factors that were expected to affect the success of distance education. While examining the difference of views between the instructors and students, it was taken the preferred teaching model (online, face-to-face, or hybrid), live lesson participation preferences, and distance education satisfaction (poor, moderate, or good) into consideration.

Method. The study was planned and implemented as survey research. In addition, quantitative correlational data analysis methods and techniques were used. 5504 university students and 453 instructors participated in the research voluntarily. It was determined that while 49% of the students were female and 51% were male, 53% of the instructors were female and 47% male. Approximately 65% of the students and approximately 85% of the instructors accessed the course materials via computer. It was also found that 65% of the students and 72% of the instructors used Microsoft Windows operating system. Lastly, differences of view between the instructors and students were analysed with the cross-table analysis using Pearson Chi-Square.

Results. The findings showed that students and instructors had significantly different views on some of the factors. The first result indicated that both instructors and students (57% and 45% respectively) preferred the online instruction model primarily in case the pandemic would continue. In addition, it was found that the ratio of instructors preferring the online and hybrid models (57% and 32%, respectively) was more than students' ratio (45% and 25%, respectively), but the ratio of students preferring the face-to-face model (28%) more than instructors' ratio (11%). The post-hoc correlations sub-analysis indicated that the ratio of students preferring face to face education was significantly higher than the ratio of instructors ($\chi^2 = 61.69$, $p < .05$).

The second main finding indicated that the instructors thought that participation in online live lessons should be graded during the online learning process, but the students preferred that the lessons should not be graded significantly. In detail, only 8% of students stated that "attendance requirements and student participation in the live lesson should be followed", but in reverse 41.7% of the instructors agreed on this view. 61.5% of the students stated their opinions as "Attendance requirements and student participation in live lessons should not be followed." 45.3% of the instructors expressed their opinions as "Attendance to the live lessons is not be must, but student participation should be graded" but 30% of the students agreed to them.

The final important finding from the research was that instructors were more satisfied with distance education than students. 47.5% of the students and 79% of the instructors expressed their satisfaction related to the distance education process as "Good". In addition, only 17% of the instructors and 26.2% of the students stated that their satisfaction was "Medium".

Discussion and Conclusion: This study aims to comparatively examine views about the preferred teaching model, live lesson participation preferences, and distance education satisfaction of instructors and students. It may be thought that the students' preference for the face-to-face teaching model relates to the opportunities that the students had (internet infrastructure, device ownership, place of residence etc.) and the advantages of the face-to-face instruction. In particular, the Internet infrastructure was another important element for the provision and maintenance of online learning. The findings regarding live lesson participation showed that the views of the instructor and the students were significantly different views that instructors have given high-value to live lessons in online learning when we compare students' ratio. Some studies (Vonderwell & Zachariah, 2005; Ross, 1996) showed that the reasons for this difference might be related to online resources, time constraints, and characteristics of the students (level of motivation, computer/digital literacy level, readiness level, perception towards online education, etc.). Also, instructors' experience and knowledge related to distance learning may affect their views about participation type. As a matter of fact, it was known that many instructors had difficulties in preparing and applying the e-course content during the emergency distance education process. Lastly, it was found that instructors were more satisfied with distance learning than students in this study. Creating positive experiences in distance education was closely related to the structure of the online course and the stakeholders (student, instructors, university staff, etc.) in the learning environment (COL, 2020). Students learn better and more effectively with well-designed and well-implemented online learning environments (Clark & Mayer, 2008). It was thought that the participants' experience level with the learning management system, lacking some students with the necessary hardware and opportunities to continue distance education, and the increasing distraction, anxiety, less attention, and motivation due to the pandemic might affect the general satisfaction (Gillis & Krull, 2020; Anderson, 2004). As a summary, this study compares the results with other similar studies and drove lessons for distance education, but of course there may be still many unanswered questions over distance learning, so further research studies are necessary on this issue.

Giriş

Tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 pandemisinden dolayı, dünyada birçok yükseköğretim kurumu eğitim-öğretim sürecindeki öğretim şeklini dönüştürmek zorunda kalmıştır. Bu süreçte birçok kurum acil olarak yüz yüze öğrenme faaliyetlerini öğrenme yönetim sistemleri veya farklı araçlarla (radyo ve televizyon, çevrimiçi öğretim materyalleri, telefon desteği) uzaktan yürütme kararı almıştır (Adedoyin & Soykan, 2020; Bergdahl & Nouri, 2021; Carrillo & Flores, 2020; OECD,2020; Rashid & Yadav, 2020). YÖK (2020) tarafından yapılan bir çalışmada üniversitelerin salgın sürecinde 301.770 lisans düzeyindeki dersi uzaktan verdiği belirlenmiştir. Bu değeri 124.558 ön lisans düzeyindeki ders izlemiştir. Ayrıca 2020-2021 Bahar döneminde lisans derslerinin yaklaşık %91'inin uzaktan eğitim yoluyla yürütüldüğü görülmüştür. Pandemi ile uzaktan eğitim yeniden önem kazanmıştır (Durak & Çankaya, 2020; Williamson ve ark., 2020). Acil olarak geçilen uzaktan eğitim süreci, kurumları, öğretmenleri ve öğrencileri çeşitli zorluklarla da (teknolojik araç yetersizliği, internet, sosyo-ekonomik faktörler, dijital yetkinlik düzeyi, ölçme-değerlendirme sürecindeki denetim yetersizliği vb.) karşı karşıya bırakmıştır (Adedoyin & Soykan, 2020; OECD, 2021; Simsek ve ark., 2021; UNESCO, 2021). Bu süreçte personel ve öğretmenlerin birçoğunun uzaktan eğitim deneyimlerinin olmaması ya da yetersiz olması, karşılaşılan zorlukların temel nedenlerinden biri olarak görülmektedir. Acil uzaktan eğitim (emergency remote education) pandemi öncesi uzaktan eğitimden farklı olarak kriz koşulları nedeniyle eğitim-öğretim faaliyetlerinin alternatif bir dağıtım moduna geçici olarak kaydırılmasıdır (Bozkurt & Sharma, 2020; Hodges ve ark., 2020). Başarılı bir uzaktan eğitim sürecinde öğrenme kaynakları, derste kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri (pedagoji), derslerin yürütülmesi sürecinde sorunsuz işleyen idari süreç ve öğrencilere sunulan idari destek dikkate alınması gereken önemli etmenlerdir (COL, 2020). Bu etmenler uzaktan yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesini olumlu yönde etkilemektedir.

Bu çalışmada uzaktan eğitimin bir türü olan çevrimiçi öğrenme modeline odaklanılmıştır. Çevrimiçi öğrenme, öğrencinin öğretmen ve diğer öğrencilerle etkileşim kurarak internet aracılığıyla öğrenme materyallerini kullanmasıdır (Anderson, 2008). Çevrimiçi öğrenme, eş zamanlı (senkron) veya eş zamansız (asenkron) iletişim araçları ile gerçekleştirilebilir. Covid-19 krizi sürecinde Türkiye'de ve dünyada birçok üniversite çevrimiçi uzaktan öğretimde eş zamanlı (sanal sınıf ve sohbet odaları) ve eş zamansız (eğitsel video, ders içeriği, forum vb.) iletişim araçları ile eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmüştür. Öğretim tasarımı sürecinde çevrimiçi öğrenmenin iki önemli etmeni olan öğrenci ve öğretmenlerin özellik ve beklentilerinin dikkate alındığı öğretim ortamlarının başarılı olma ihtimali daha fazladır. Bu bağlamda, bu çalışmada olduğu gibi yükseköğretimde acil uzaktan eğitimi deneyimleyen öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşleri çeşitli değişkenler açısından incelenerek, sonraki dönemler için çıkarımlar yapılmış ve öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu sürecin başarılı bir şekilde yürütülmesinde kilit role sahip öğretmenlerin desteklenmesi, görüşlerinin belirlenmesi ve çevrimiçi öğrenme deneyimlerinin geliştirilmesi önemli görülmektedir. Çünkü, öğretmenler yüzyıllardan beri geleneksel yüz yüze öğrenme ortamlarında eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmektedir (Bonk & Graham, 2006) ve bu nedenle öğretmenlerin çoğu çevrimiçi eğitim ortamlarında kullanılan pedagojik stratejiler konusunda yeterli bilgi ve deneyim konusunda zayıf olabilir (Bergdahl & Nouri, 2021). Pandemi nedeniyle acil olarak geçilen çevrimiçi eğitim, onları bu ortam ve sürece uyum sağlamaya zorlamıştır (Adedoyin & Soykan, 2020; Allen ve ark., 2020). Öğretmenler bir yandan bu yeni ortama uyum sağlamaya çalışırken, çeşitli zorluklarla da (dijital yetkinlik düzeylerinin yetersizliği, teknolojik imkanların eksikliği, internet erişim sorunları vb.) mücadele etmek durumunda kalmışlardır. Çeşitli zorlukları barındıran bu süreç ani olarak geliştiği için öğretim elemanı ve öğrencilerin ihtiyaçları, özellikleri, tercih ve beklentileri incelenmeden hızlı kararlar verilerek uzaktan eğitim sürecine, öğretim tasarımındaki analiz aşaması uygulanmadan başlanmıştır. İlerleyen süreçlerde de birimler, kurumlar ve ülkeler bazında hedef kitlenin analizine ve gelecekteki eğitim modellerinin ne olabileceğine ilişkin çeşitli öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır (Pelletier ve ark., 2021; YÖK, 2021). Chakraborty ve ark. (2021) COVID-19 pandemisi ile, çevrimiçi eğitimin dünya çapında ilk kez büyük

ölçekte benimsendiğini belirtmiştir. Bu çalışmada yükseköğretim düzeyinde öğrenci ve öğretmenlerin sürece ilişkin görüşleri öğretim modeli tercihi (çevrimiçi, hibrit, yüz yüze), uzaktan eğitim sürecinde ders katılım tercihi ve uzaktan eğitim sürecine ilişkin memnuniyet durumu (zayıf, orta, iyi) ile incelenmiştir.

Literatürde Covid-19 döneminde yapılan çalışmalarda acil uzaktan eğitim deneyimi (Alasmari, 2021; Hameed ve ark., 2020; Aucejo ve ark., 2020), acil uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüş (Chakraborty ve ark., 2021; Durak & Çankaya, 2020) ve algı (Hameed ve ark., 2020), öğrenci memnuniyeti (Simsek ve ark., 2021), çevrimiçi öğretimin etkililiği ve öğretmenler açısından ihtiyaç duyulan çevrimiçi destek (Chan ve ark., 2021), öğrencilerin uzaktan eğitimden beklentileri (Cicha ve ark., 2021; Aucejo ve ark., 2020), tutum (Gonçalves ve ark., 2020), öğrencilerin akademik performans algısı (Keržič ve ark., 2021) ve akademik başarı (Hidalgo-Camacho ve ark., 2021) gibi çeşitli değişkenlerin incelendiği bulunmuştur. Örneğin bu çalışmaya benzer şekilde Simsek ve ark. (2021) tarafından yapılan çalışmada pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin çevrimiçi eğitime yönelik memnuniyet düzeyleri incelenmiştir. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada farklı fakültelerde kayıtlı 13447 üniversite öğrencisinden veri toplanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin çevrimiçi eğitime yönelik memnuniyet düzeylerinin “orta” düzeyde olduğu bulunmuştur. Chakraborty ve ark. (2021) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise Covid-19 sürecinde öğrencilerin çevrimiçi eğitime yönelik görüşleri anket çalışması ile incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin %65,9’u fiziksel sınıflarda daha iyi öğrendiklerini ve %68,1’i pandemi sürecinden bu yana öğretmenlerinin çevrimiçi öğretim becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin %77,9’u çevrimiçi eğitimin pandemi sürecinde faydalı olduğunu belirtmiştir. Literatürde yapılan çalışmalarda uzaktan eğitim sürecine yönelik algı, memnuniyet, beklenti, tutum, akademik başarı gibi çeşitli değişkenlerin çoğunlukla sadece öğrenci ya da sadece öğretim elemanı perspektifinden incelendiği görülmektedir. Ancak, öğrenme ortamlarının canlı iki temel yapısını oluşturan öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerini bir arada değerlendirmek uzaktan eğitimde öğretim tasarımı süreçlerine katkı sağlayabilir. Bu bağlamda öğrenci ve öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın alandaki bu boşluğu doldurması beklenmektedir.

Yapılan çalışmalar Covid-19 pandemisinin eğitim-öğretim sürecinde öğretmen ve öğrencileri çeşitli zorluk ve fırsatlarla karşı karşıya bıraktığını, bunun sonucu olarak da eğitim sürecinde çeşitli tercih ve deneyimlerinin ortaya çıktığını göstermektedir. Etkili çevrimiçi uzaktan eğitim ortamları tasarlamak için, bu süreçteki deneyimleri öğrenci ve öğretmen perspektifinden incelemenin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma ile pandemi sürecinde Dokuz Eylül Üniversitesi (DEÜ) fakülte ve birimlerinde yürütülen eğitim-öğretim faaliyetleriyle ilgili sorularla öğrenci ve öğretim elemanlarının öğretim modeli, ders katılımı ve genel memnuniyet durumlarına ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın amacı öğrencilerin ve öğretim elemanlarının acil uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi eğitime yönelik görüşlerini inceleyerek, sonraki dönemler için eğitim-öğretim süreçlerine yönelik çıkarım ve önermeler sunmaktır. Bu amaçla aşağıdaki araştırma problemleri belirlenmiştir:

Katılımcı türüne (öğrenci-öğretim elemanı) göre;

- Öğretim modeli (yüz yüze, çevrimiçi, hibrit) tercihi değişmekte midir?
- Ders katılım tercihi değişmekte midir?
- Uzaktan eğitim memnuniyet durumu değişmekte midir?

Yöntem

Bu çalışma nicel araştırma yöntemi ile desenlenmiştir. Araştırmada var olan bir durumu olduğu gibi tanımlamayı hedefleyen modellerden tarama modeli kullanılmıştır. Ayrıca, öğrenci ve öğretim elemanlarına göre, eğitim modeli tercihi, derse katılım tercihi ve uzaktan eğitim sürecine

yönelik genel değerlendirmenin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için de ilişkisel tarama modellerinden karşılaştırma türü tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak çevrimiçi anket formu hazırlanmış ve form uygulanarak veriler toplanmıştır. Tüm katılımcılar gönüllü olarak çalışmaya katılmıştır ve uygulama öncesinde araştırmanın konusu ve amacı hakkında tüm katılımcılara bilgi verilmiş ve katılımcılardan gönüllü katılım onayı alınmıştır. Veri toplamak için etik kurul izni ve uygulama izni Dokuz Eylül Üniversitesi'nden alınmıştır.

Covid-19 pandemisi döneminde araştırmanın yapıldığı kurumda öğrenme yönetim sistemi olarak Sakai ve canlı ders aracı olarak BigBlueButton kullanılmıştır. Sakai ders yönetimiyle ilgili olarak, kaynak yükleme, öğrenme analitikleri, forum, sohbet, ödev ve sınav aracı, vb. araçları içermektedir. Canlı dersleri yürütmek için kullanılan BigBlueButton aracı Sakai'ye entegre edilerek çalışabilen, bir toplantı süresince 100-150 arasında kişiye dinleyici olarak katılma imkânı sağlayan, grup oluşturma (breakout rooms), el kaldırma, anket hazırlama, sunum paylaşma, ekran paylaşma, ekran üzerinde ortak çalışma gibi çeşitli özellikleri içinde barındıran bir sanal sınıf yazılımıdır. 2020-2021 Güz ve Bahar döneminde, bu araştırmanın yapıldığı üniversitede tüm dersler çevrimiçi olarak yürütülmüş ve öğrenciler devamdan muaf tutulmuşlardır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2020-2021 öğretim yılı güz döneminde üniversitenin fakülte, enstitü veya bölümlerine kayıtlı tüm öğrenci ve öğretim elemanları oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde Pandemi dönemi olması nedeniyle araştırma sürecini hızlandırmak ve örneklemdeki birimlere ulaşabilmek için kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolayda örnekleme, araştırma sürecine hız ve pratiklik kazandıran, olasılıklı olmayan bir örnekleme türüdür (Yurdakul, 2011). Bu kapsamda katılımcılara birim duyuruları ve sosyal medya duyuruları ile erişilmiştir. Sonuçta, farklı fakülte, enstitü ve bölümlerden 453 öğretim elemanı ile 5504 öğrenciye ulaşılmıştır. Gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya katılan katılımcılar, tüm sorulara isteğe bağlı olarak yanıt vermişlerdir.

Katılımcıların cinsiyet, çevrimiçi eğitimde kullandıkları cihaz ve işletim sistemlerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de; öğrencilerin çevrimiçi eğitime katıldıkları yerlere ilişkin bilgiler ise Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrenci ve öğretim elemanlarının cinsiyet, çevrimiçi eğitimde kullandığı cihaz ve işletim sistemine ilişkin dağılım

		Öğrenci		Öğretim Elemanı	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Cinsiyet	Kadın	2708	49	239	53
	Erkek	2796	51	214	47
Bağlanılan cihaz	Bilgisayar (masaüstü/laptop)	4733	64,92	625	84,8
	Mobil (tablet/telefon)	2526	34,65	112	15,2
	Diğer	31	0,43	-	-
İşletim sistemi	Windows	4284	65,31	408	72,34
	Android	1633	24,90	66	11,7
	MacOS	324	4,94	83	14,72
	Diğer	318	4,85	7	1,24

Tablo 2.

Öğrencilerin çevrimiçi eğitime katıldığı yer

		<i>n</i>	%
Yer	Şehir merkezi	3071	55,80
	İlçe	1973	35,85
	Köy	460	8,35

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %49'unun "Kadın", %51'nin "Erkek"; öğretim elemanlarının ise %53'ünün "Kadın", %47'sinin "Erkek" olduğu; öğrencilerin yaklaşık %65'inin ve öğretim elemanlarının yaklaşık %85'inin bilgisayar üzerinden ders materyallerine eriştiği; öğrencilerin %65'inin ve öğretim elemanlarının %72'sinin "Windows" işletim sistemi kullandıkları görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin yaklaşık %56'sının şehir merkezinden, %8'inin ise köy yerinden çevrimiçi eğitim sürecine katıldığı belirlenmiştir (Tablo 2).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Anketin ilk kısmında katılımcıların demografik durumlarını inceleme imkânı sunan sorular sorulmuştur. Bu kapsamda katılımcıların cinsiyet (kadın, erkek), çevrimiçi eğitime katılmak için kullandıkları cihazlar (bilgisayar, mobil, diğer), kullanılan işletim sistemi (Windows, Android, MacOS, diğer) ve eğitime katılma yeri (şehir merkezi, ilçe, köy) incelenmiştir. Bu bilgiler, elde edilen örneklem ve Covid-19 pandemisi döneminde acil uzaktan eğitime geçiş sürecinde katılımcıların mevcut imkanlarına ilişkin durumu ortaya koymak amacıyla toplanmıştır. Anket formunun ikinci bölümünde ise öğretim modeli tercihi (çevrimiçi, yüz yüze, hibrit(karma)), canlı derse katılım tercihleri (devam şartı olmalıdır ve öğrencinin canlı derse katılım süresi/sayısı notlandırılmalıdır, devam şartı olmayabilir ancak öğrencinin derse katılımı notlandırılmalıdır, devam şartı ve öğrencinin canlı derse katılımı takip edilmemelidir) ve uzaktan eğitim sürecine ilişkin memnuniyet durumuyla (zayıf, orta, iyi) ilgili sorular yöneltilmiştir. Anket hazırlama aşamasında Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alanında çalışan iki uzmandan maddelerin uygunluğuna ilişkin görüş alınmıştır ve anket formu çevrimiçi olarak katılımcılara uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

İki yönlü çapraz tablo analizi, kategorik tanımlanmış iki değişken arasında istatistiksel bir ilişki olup olmadığını değerlendirir. Araştırmada incelenecek olan iki değişken bir tabloda satır ve sütunu oluşturur. Satırlar, bir değişkenin farklı seviyelerini temsil ederken, sütunlar, ikinci bir değişkenin farklı seviyelerini temsil eder. Analiz bu şekilde sütuna yerleştirilen değişkenin seviyelerinde katılımcı oranının, satır değişkenin seviyeleri için aynı olup olmadığını test eder (Acton ve ark., 2009; Green & Salkind, 2014; Stern, 2010). Bu çalışmada uzaktan eğitimin temel unsuru olan öğretim elemanı ve öğrenciler ile (katılımcı türü) onların öğretim modeli tercihleri, canlı derse katılım tercihleri ve uzaktan eğitim memnuniyet durumları arasındaki ilişkiyi incelemek üzere üç farklı çapraz tablo analizi yürütülmüştür. Araştırmanın sorularını oluşturan bu çapraz tablo analizlerinde değişkenler şu şekilde tanımlanmıştır:

Araştırma Sorusu 1:

Değişken 1: Katılımcı türü (öğretim elemanı, öğrenci)

Değişken 2: Öğretim modeli tercihi (çevrimiçi eğitim, yüz yüze, hibrit)

Araştırma Sorusu 2:

Değişken 1: Katılımcı türü (öğretim elemanı, öğrenci)

Değişken 2: Ders katılım tercihi

- “Devam şartı olmalıdır ve öğrencinin canlı derse katılım süresi/sayısı notlandırılmalıdır.”
- “Devam şartı olmayabilir ancak öğrencinin derse katılımı notlandırılmalıdır.”
- “Devam şartı ve öğrencinin canlı derse katılımı takip edilmemelidir.”

Araştırma Sorusu 3:

Değişken 1: Katılımcı türü (öğretim elemanı, öğrenci)

Değişken 2: Uzaktan eğitim memnuniyet durumu (Zayıf, Orta, İyi)

Araştırma kapsamında elde edilen nicel veriler öncelikle MS Excel programına aktarılmıştır, daha sonra tekrar eden ya da eksik veriler kontrol edilmiştir. Düzenlenen veriler SPSS 24 programına aktarılarak değişkenler, değişken türleri ve değişkenlerin kategorileri tanımlanarak analizler gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

1. Araştırma Problemine İlişkin Bulgular

“Katılımcı türüne göre pandemi döneminde öğretim modeli (yüz yüze, çevrimiçi, hibrit) tercihi değişmekte midir?” olarak belirlenen araştırma problemine 5504 öğrenci ve 453 öğretim elemanı katılmıştır. Çalışmaya katılan katılımcıların türleri (öğrenci-öğretim elemanı) ile öğretim modeli (çevrimiçi, yüz yüze, hibrit) tercihleri arasında bir ilişki olup olmadığına ilişkin ki-kare testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde “çevrimiçi öğretimi” öğretim modeli olarak tercih edenlerin oranı öğrencilerde %45,4 iken, bu oranın öğretim elemanlarında %57’ye yükseldiği görülmektedir. “Yüz yüze öğretimi” eğitim modeli olarak tercih edenlerin oranı öğrencilerde %28,8 iken, bu oranın öğretim elemanlarında %11,7’ye düştüğü görülmektedir. Ayrıca, “hibrit (karma) öğretimi” öğretim modeli olarak tercih edenlerin oranı öğrencilerde %25,8 iken, öğretim elemanlarında bu oranın %31,3 olduğu görülmektedir. Bu bilgilere göre, Covid-19 döneminde öğretim elemanlarının öğrencilere göre çevrimiçi ve hibrit modeli; öğrencilerin ise öğretim elemanlarına göre çevrimiçi öğretim ile yüz yüze öğretimi eğitim modeli olarak tercih ettikleri görülmektedir. Katılımcı türlerinin öğretim modeli tercihlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olduğu bulunmuştur, $\chi^2(sd=2, n=5957) = 61,69, p<.05, (p=.01)$.

Tablo 3. Katılımcıların türlerine göre öğretim modeli tercihlerini gösteren ki-kare testi sonuçları

Katılımcı türü	Öğretim modeli			TOPLAM	
	Çevrimiçi	Yüz yüze	Hibrit (Karma)		
Öğrenci	<i>n</i>	2497 _a	1587 _b	1420 _a	5504
	%	45,4	28,8	25,8	100
Öğretim elemanı	<i>n</i>	258 _a	53 _b	142 _a	453
	%	57	11,7	31,3	100
TOPLAM	<i>n</i>	2755	1640	1562	5957
	%	46,2	27,5	26,2	100

Katılımcı türü ile katılımcıların öğretim modeli tercihleri arasında bulunan anlamlı ilişkinin, hangi kategori kaynaklı farklılaştığını ya da farklılaşmadığını tespit etmek için Post-hoc testi uygulanmıştır. Cevahir (2020) Z testi sonuçlarına göre aynı harflerle kodlanmış sütunların (gruplar) birbirinden farklılaşmadığını ifade etmiştir (s.97). Post-hoc testi sonuçlarına göre farklılık hem öğretim elemanı hem de öğrenci türleri bakımından b harfi ile kodlanmıştır. Tablo 3 incelendiğinde bulunan farklılığın yüz yüze öğretim modeli kategorisinden kaynaklandığı görülmektedir.

Öğretim elemanı ve öğrencilerin pandemi dönemindeki öğretim modeli tercihleri arasındaki ilişkinin yoğunluğunu tespit etmek için yürütülen Cramer V testinde ise ilişki yoğunluğu 0,102 olarak bulunmuştur. Cramer'in V değeri 0 ile 1 arasında değer almaktadır. Phi ve Cramer'in V değerlerinin 0'a yakın olması çok zayıf bir ilişkiyi, 1'e yakın olması ise çok güçlü bir ilişkiyi göstermektedir (Green & Salkind, 2014). Bu çalışmada bulunan değer 0,102 olması katılımcı türü ile katılımcıların öğretim modeli tercihleri arasında zayıf bir ilişki olduğunu göstermektedir.

2. Araştırma Problemine İlişkin Bulgular

“Katılımcı türüne göre ders katılım tercihi değişmekte midir?” olarak belirlenen araştırma problemine 5504 öğrenci ile 453 öğretim elemanının tamamı katılmıştır. Çalışmaya katılan katılımcıların türleri ile ders katılım tercihleri arasında bir ilişki olup olmadığına ilişkin ki-kare testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde öğretim elemanlarının %41,7'si ders katılımına yönelik “Devam şartı olmalıdır ve öğrencinin canlı derse katılım süresi/sayısı notlandırılmalıdır.”; öğrencilerin %61,5'nin ise “Devam şartı ve öğrencinin canlı derse katılımı takip edilmemelidir.” görüşünü belirttiği görülmektedir. “Devam şartı olmayabilir ancak öğrencinin derse katılımı notlandırılmalıdır.” görüşünü belirtenlerin oranı öğrencilerde %30,2 iken, bu oranın öğretim elemanlarında %45,3'e ulaştığı görülmektedir. Buna göre, Covid-19 döneminde öğrencilerin öğretim elemanlarına göre %61,5'nin “Devam şartı ve öğrencinin canlı derse katılımı takip edilmemelidir.” olarak belirlenen ders katılım tercihinin; öğretim elemanlarının %45,3'nün ise öğrencilere göre “Devam şartı olmayabilir ancak öğrencinin derse katılımı notlandırılmalıdır.” olarak belirlenen ders katılım tercihinin ön plana çıkardıkları görülmektedir. Katılımcı türlerinin ders katılım tercihlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olduğu bulunmuştur, $\chi^2(sd=2, n=5957) = 632,67, p < .05, (p = .01)$.

Tablo 4. Katılımcıların türlerine göre ders katılım tercihlerini gösteren ki-kare testi sonuçları

Katılımcı türü		“Devam şartı olmalıdır ve öğrencinin canlı derse katılım süresi/sayısı notlandırılmalıdır.”	“Devam şartı olmayabilir ancak öğrencinin derse katılımı notlandırılmalıdır.”	“Devam şartı ve öğrencinin canlı derse katılımı takip edilmemelidir.”	TOPLAM
Öğrenci	n	456 _a	1662 _b	3386 _c	5504
	%	8,3	30,2	61,5	100
Öğretim elemanı	n	189 _a	205 _b	59 _c	453
	%	41,7	45,3	13	100
TOPLAM	n	645	1867	3445	5957
	%	10,8	31,3	57,8	100

Katılımcıların türü ile ders katılım tercihleri arasında bulunan ilişkinin hangi kategori kaynaklı farklılaştığını ya da farklılaşmadığını tespit etmek için Post-hoc testi uygulanmıştır. Post-hoc testi

sonuçlarına göre hem öğretim elemanı hem de öğrenci kategorileri bakımından ders katılım tercihlerinde farklılık bulunmuştur. Tablo 4 incelendiğinde bulunan farklılığın ders katılım tercihindeki üç kategoriden kaynaklandığı görülmektedir.

Öğretim elemanı ve öğrencilerin pandemi dönemindeki ders katılım tercihleri arasında bulunan anlamlı ilişkinin yoğunluğunu tespit etmek için yürütülen Cramer V testinde ise ilişki yoğunluğu 0,33 olarak bulunmuştur. Bu değer iki değişken arasında orta düzey bir ilişki olduğunu göstermektedir.

3. Araştırma Problemine İlişkin Bulgular

“Katılımcı türüne göre uzaktan eğitim memnuniyet durumu değişmekte midir?” olarak belirlenen araştırma problemine 453 öğretim elemanı ile 5304 öğrenci katılmıştır. Anket sorularına yanıt verme zorunluluğu bulunmadığı için diğer katılımcılar bu soruya yanıt vermemişlerdir. Katılımcıların uzaktan eğitim sürecine yönelik genel memnuniyet durumları ile katılımcı türü arasında bir ilişki olup olmadığını analiz etmek için yürütülen ki-kare testi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde öğretim elemanlarının %79’u uzaktan eğitim memnuniyet durumlarını “iyi” olarak nitelendirirken, %4’ü “zayıf” olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin %47,5’i uzaktan eğitim memnuniyet durumlarını “iyi” olarak ifade ederken, yaklaşık %26,2’si “orta”, %26,2’si de “zayıf” olduğunu belirtmiştir. Buna göre, öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyet durumlarını %47,5 oranla ve öğretim elemanlarının ise %79 oranla “iyi” olarak belirttikleri ön plana çıkmaktadır. Uzaktan eğitim sürecine yönelik memnuniyet durumlarında katılımcı türüne göre gözlenen bu farkın anlamlı olduğu bulunmuştur, $\chi^2(sd=2, n=5757) = 181,08, p < .05, (p = .00)$.

Tablo 5.

Katılımcıların türlerine göre uzaktan eğitim memnuniyet durumlarını gösteren ki-kare testi sonuçları

Uzaktan Eğitim Memnuniyet Durumu		Öğrenci	Öğretim elemanı	TOPLAM
Zayıf	<i>n</i>	1392 _a	18 _b	1410
	%	26,2	4	24,5
Orta	<i>n</i>	1390 _a	77 _b	1467
	%	26,2	17	25,5
İyi	<i>n</i>	2522 _a	358 _b	2880
	%	47,5	79	50
TOPLAM	<i>n</i>	5304	453	5757
	%	100	100	100

Uzaktan eğitim sürecine yönelik memnuniyet durumu ile katılımcı türü arasında bulunan ilişkinin hangi kategori kaynaklı farklılaştığını ya da farklılaşmadığını tespit etmek için Post-hoc testi uygulanmıştır. Post-hoc testi sonuçlarına göre katılımcı türlerinin uzaktan eğitim memnuniyet durumlarında farklılık bulunmuştur (Tablo 5). Sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin %26,2’si (1392_a) ve öğretim elemanlarının % 4’ü (18_b) uzaktan eğitim sürecini “zayıf” olarak değerlendirmiştir. Bu iki oran arasında 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bir başka deyişle, toplam öğrencilerin %26,2’lik kısmı süreci zayıf olarak tanımlarken, toplam öğretmenlerin ise yalnızca %4’lük bir kısmı zayıf olarak tanımlamıştır. Uzaktan eğitim sürecinin “orta” olarak değerlendirilme yüzdelere bakıldığında ise öğrencilerin %26,2’si (1390_a) ve öğretim elemanlarının % 17’sinin (77_b) süreci orta olarak

değerlendirdiği görülmektedir. Bu iki oran arasında 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Yani, toplam öğrencilerin %26,2'lik kısmı, toplam öğretmenlerin ise %17'lik kısmı süreci “orta” olarak değerlendirmiştir. Son olarak, öğrencilerin %47,5'i (2522₃) ve öğretim elemanlarının %79'u sürece ilişkin memnuniyet durumlarını “iyi” olarak değerlendirmiştir. Bu iki oran arasında 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Uzaktan eğitim memnuniyet durumu ile katılımcı türü arasında bulunan anlamlı ilişkinin yoğunluğunu tespit etmek için yürütülen Cramer V testinde ise ilişki yoğunluğu 0,17 olarak bulunmuştur. Bu değer iki değişken arasında zayıf düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Tartışma

Covid-19 döneminde tarama araştırması olarak yapılan bu çalışmanın amacı üniversite öğrencileri ile öğretim elemanlarının öğretim modeli (çevrimiçi, yüz yüze, hibrit) tercihleri, canlı ders katılım tercihleri ile uzaktan eğitim sürecine yönelik memnuniyet durumlarını karşılaştırmalı olarak incelemektir. Araştırmaya 5504 üniversite öğrencisi (%49 kadın; %51 erkek) ve 453 öğretim elemanı (%53 kadın; %47 erkek) katılmıştır.

Çalışmadan elde edilen önemli bir sonuca göre pandeminin devam etmesi durumunda öğrenci (%45,4) ve öğretim elemanlarının (%57) öncelikli öğretim modeli tercihlerinin çevrimiçi model yönünde olduğu bulunmuştur. “Yüz yüze eğitimi” tercih edenlerin oranı öğrencilerde %28,8 iken, bu oranın öğretim elemanlarında %11,7'ye düştüğü görülmektedir. Ayrıca, “hibrit (karma) modeli” öğretim modeli olarak tercih edenlerin oranı öğrencilerde %25,8 iken, öğretim elemanlarında bu oranın %31,3 olduğu bulunmuştur. Özetle betimsel değerlere göre öğretim elemanı oranları çevrimiçi ve hibrit modelde öğrencilere göre daha fazladır. Öğrencilerin oranı ise öğretim elemanlarına göre yüz yüze öğretim modelinde daha fazladır. Ayrıca katılımcı türü ile öğretim modeli tercihleri arasında anlamlı derecede zayıf düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bulunan anlamlı ilişkinin hangi öğretim modelinden kaynaklandığı incelendiğinde ise farklılığın yüz yüze öğretim modelinden öğrenci lehine kaynaklandığı bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar, salgın gibi beklenmeyen durumlarda eğitim-öğretim faaliyetlerinin devam etmesi için çevrimiçi öğretim modelinin hayati bir role sahip olduğunu ortaya çıkartmıştır. Nitekim pandemi patlak verdiğinde, dünyadaki birçok yükseköğretim kurumu faaliyetlerini öğrenme ve öğretme faaliyetlerinde zaman ve yer esnekliği sağlayan (Zhang & Cheng, 2012) çevrimiçi eğitim ortamlarına kaydırarak, faaliyetlerine devam etmiştir. YÖK (2021a, 2021b) tarafından yapılan benzer bir anket çalışmasında öğretim elemanı ve öğrencilere 2020-2021 eğitim öğretim yılında kullanılacak öğretim modellerinin neler olabileceğine ilişkin görüş sorulmuştur. Çalışmaya 207 farklı üniversiteden 27.820 öğretim elemanı ile 1 milyon 255 bin öğrenci katılmıştır. Öğretim elemanlarının %61'i derslerin tamamen çevrimiçi (online); %26'sı karma (çevrimiçi ve yüz yüze) ve %13'ü tamamen yüz yüze olması gerektiğini belirtmiştir. Pandemi sonrası eğitim sürecinde ise uygulama dersleri haricinde %49'u hibrit modeli, %44'ü ise yüz yüze eğitim modelinin kullanılmasını önermiştir. Öğrencilerin ise %47'si derslerin tamamen çevrimiçi olarak yürütülmesini; %27'si ise yüz yüze olarak yürütülmesini tercih ettiğini belirtmiştir. Bu anket çalışmasından elde edilen bulgular, bu çalışmanın sonucu ile benzerdir. Bu çalışmadaki elde edilen bulgulardan farklı olarak ise öğretim elemanlarının pandemi sonrası dönemdeki model tercihlerinin hibrit ve yüz yüze eğitim modeli yönünde olmasıdır. Yapılan bazı çalışmalar pandemi sürecinde öğretmenlerin çevrimiçi öğrenme ortamlarının kullanımı konusunda ustalaştıklarını göstermektedir (Allen ve ark., 2020; YÖK, 2021a). YÖK (2021a) tarafından yapılan çalışmada öğretim elemanlarının %74'ü çevrimiçi eğitim sürecinde yeni teknolojik ve pedagojik beceriler kazandığını belirtmiştir. Bu bağlamda öğretim elemanlarının teknolojik araç kullanımı ve çevrimiçi eğitim sürecindeki pedagojik bilgilerindeki artışın onların öğretim modeli tercihlerini etkilediği düşünülmektedir. Uzaktan eğitimde öğrenci-öğrenci,

öğrenci-öğretmen, öğrenci-içerik etkileşimi yeterli düzeyde sağlanmadığında öğrenciler yüz yüze eğitimi tercih edebilmektedir. Öğrencilerin, yüz yüze öğretim modelini öğretim elemanlarına göre daha fazla tercih etmelerinin, öğrencilerin sahip oldukları imkanlarla (internet altyapısı, kullanılan cihaz- bilgisayar, cep telefonu vb.) ve yüz yüze eğitim modelinin sağladığı avantajlarla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin öğrenme ortamına bağlandığı yer (şehir, ilçe, köy vb.), hazırbulunuşluk, motivasyon, bilgisayar okuryazarlık düzeyi, ailenin sosyo-ekonomik durumu gibi faktörlerin de öğrencilerin model tercihlerini etkilediği düşünülmektedir. Özellikle internet altyapısı, çevrimiçi öğrenmenin sağlanması ve sürdürülebilmesi sürecinde önemli bir unsurdur. Günümüzde halen bazı coğrafi bölge ya da konumlarda internet altyapısı sağlıklı bir çevrimiçi öğretim için elverişli konumda değildir (Lai & Widmar, 2020; Gibson ve ark., 2020; OECD, 2019). Öğretmen liderliğinde yürütülen yüz yüze öğretim modeli, öğrencilere yüksek sosyal buradalık (mevcudiyet) ve uygulama için daha fazla iletişim ve etkileşim imkânı sunmaktadır fakat bu model tüm öğrencilerin aynı hızda ilerlemesini ve aynı içeriği dikkate alarak öğrenme sürecinin devam etmesini gerektirir (Clark & Mayer, 2008). Yapılan çalışmalar, yüz yüze ve çevrimiçi öğretim modellerinin çeşitli avantaj ve dezavantajlar barındırdığını, bu nedenle etkili ve verimli bir öğrenme deneyimi için bu modelleri uygulamadan önce öğretim tasarımının önemli bir unsuru olan analiz basamağının öncelikli olarak dikkate alınmasını önermektedir.

Bu çalışmadan elde edilen diğer bir sonuç ise öğrenci ve öğretim elemanlarının canlı ders katılımına yönelik tercihleri ile ilgilidir. Covid-19 döneminde öğrencilerin %61,5'nin "Devam şartı ve öğrencinin canlı derse katılımı takip edilmemelidir." olarak belirlenen ders katılım tercihini; öğretim elemanlarının %45,3'nün ise "Devam şartı olmayabilir ancak öğrencinin derse katılımı notlandırılmalıdır." olarak belirlenen ders katılım tercihini ön plana çıkardıkları belirlenmiştir. "Devam şartı olmayabilir ancak öğrencinin derse katılımı notlandırılmalıdır." görüşünü belirtenlerin oranı öğrencilerde %30,2 iken, bu oranın öğretim elemanlarında %45,3'e ulaştığı görülmektedir. Bu bağlamda ders katılımına yönelik tercih konusunda öğretim elemanı ve öğrencilerin görüş ayrılığında oldukları açıkça görülmektedir. Ayrıca katılımcı türü ile ders katılım tercihleri arasında anlamlı, orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bu bilgilere göre öğrencilerin ders katılım tercihinin devam şartı ve ders katılımının takip edilmemesi doğrultusunda olması, öğrencilerin sahip oldukları motivasyon türü (içsel-dışsal motivasyon) ve düzeyi, çevrimiçi öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzey ve algıları, dijital okuryazarlık düzeyleri, sosyo-ekonomik imkanlar ve çevrimiçi öğrenme faaliyetlerinin kalitesi ile ilişkili olabilir (Vonderwell & Zachariah, 2005). Belirli bir zamanda ve ortamda öğrenci ve öğretmenlerin bir arada olmasını gerektiren senkron (canlı dersler vb.) dersler öğrenci ve öğretmenlerin etkileşim ve iletişimlerini artırırken zamandaki esnekliği kısıtlamaktadır. Ayrıca senkron dersleri uygulamak, aynı evde birden fazla kişinin uzaktan çalıştığı ve öğrencilerin belirlenen zamanda başka sorumluluklarının/planlarının olduğu durumlarda zordur (Gillis & Krull, 2020). Bu bağlamda öğrencilerin canlı derslere katılımı devam şartı ile ders sürecinde takip edilmek istememelerinin yukarıda belirtilen çeşitli etmenlerle ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Dersin hedef ve kazanımları çevrimiçi senkron öğrenme ortamlarına uygun olarak oluşturulduğu için öğrencinin canlı derse devam ve katılımı, dersin hedef ve kazanımları açısından önemli görülmektedir. OECD (2020) tarafından hazırlanan bir raporda yükseköğretimde çevrimiçi öğrenme sürecine hızlı geçişte hangi etmenlerin ne kadar zorlayıcı olduğu likert tipi bir ölçekle (çok zorlayıcı değil, biraz zorlayıcı, çok zorlayıcı) belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin akademik öğrenmelerinin sürekliliğini sağlamanın bu süreçte çok zorlayıcı olduğu (n=207) belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretim elemanlarının çoğunluğunun "Devam şartı olmayabilir ancak öğrencinin derse katılımı notlandırılmalıdır." görüşünde olmaları, pandemi sürecinde öğrenmenin devamlılığının sağlanması noktasında önemli bir bulgu olarak nitelendirilebilir. Öğrenmenin devamlılığı için uzaktan eğitim ortamlarında öğrenci katılımını teşvik eden çalışmaların yapılması önerilmektedir. Tüm bunlara ek olarak uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi derslerde öğrenci bağlılığını sağlamak için (öğrencilerin derslere katılmasını teşvik etmek) öğretim tasarımı sürecinde

bazı faktörlerin dikkate alınması gerekir. Bu faktörler öğrenci boyutunda öğrenenin özellik ve yetenekleri ile ilişkili iken, öğretmen boyutunda öğretmenin rolü ile ilişkili, öğretim sürecinde ise etkili bir iletişim ve etkileşim ortamı (öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen, öğrenci-içerik vb.) sağlamakla ilgilidir (Çakmak & Karataş, 2020). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenin rolü çok önemlidir. Çünkü, öğrenci öğrenme sürecinde kendini yalnız hissettiğinde motivasyonu ve performansı düşmektedir. Bu noktada öğretmenlerin, öğrencileri öğrenme sürecine dahil etmesinin, ders sürecinde motivasyonlarını olumlu yönde artırmaya yönelik strateji ve yöntemler kullanmasının ve birlikte öğrenen bir öğrenme topluluğu oluşturmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer önemli sonuç ise katılımcıların uzaktan eğitim sürecine yönelik memnuniyet durumları ile ilgilidir. Uzaktan eğitim sürecine yönelik memnuniyetlerini, öğrencilerin %47,5 oranla ve öğretim elemanlarının ise %79 oranla “iyi” olarak belirttikleri görülmüştür. Ayrıca öğretim elemanlarının %17’si, öğrencilerin %26,2’si uzaktan eğitim sürecine yönelik memnuniyetlerinin “orta” düzeyde olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmadan elde edilen bu bulguya benzer şekilde Simsek ve ark. (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin çevrimiçi eğitime yönelik memnuniyet düzeyleri incelenmiştir. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada farklı fakültelerde kayıtlı 13447 üniversite öğrencisinden veri toplanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin çevrimiçi eğitime yönelik memnuniyet düzeylerinin “orta” düzeyde olduğu bulunmuştur. Literatürde Covid-19 pandemi döneminde çevrimiçi eğitim sürecinde öğrenci görüşlerini inceleyen başka çalışmalarda da, öğrencilerin sürece yönelik memnuniyet düzeyinin “orta” olduğunu bildiren çalışmalara rastlanmaktadır (Atasoy ve ark., 2020; Lee ve ark., 2021). Bu çalışmada, yapılan analizlerde uzaktan eğitim sürecine yönelik memnuniyet durumu ile katılımcı türü arasında anlamlı düzeyde zayıf bir ilişki bulunmuştur. Bulgular, öğretim elemanlarının öğrencilere göre uzaktan eğitim memnuniyetlerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Çalışmadan elde edilen bu sonuç, uzaktan eğitim sürecindeki teknolojik imkanlar ve tercih/beklentilerle ilgili olabilir. Öğretim elemanları için uzaktan eğitim öğrenmenin devamlılığının sağlanmasında önemli iken, öğrenciler için iletişim ve etkileşim unsurlarının bu süreçte ön plana çıktığı görülmektedir. Nitekim literatürde pandemi döneminde uzaktan eğitim konusunda yapılan bazı çalışmalarda iletişim ve etkileşim unsurlarının yetersiz olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Adnan & Anwar, 2020; Alawamleh ve ark., 2020; Leal Filho ve ark., 2021).

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğretmen ve öğrenci memnuniyeti için öğrenci ve öğretmen arasındaki kaliteli ve zamanında etkileşim, teknik destek imkânı, yapılandırılmış çevrimiçi eğitim modülleri ve uygulamalı derslerin yürütülmesini sağlamak için kullanılan stratejiler önemlidir (Nambiar, 2020). Ayrıca etkili bir çevrimiçi öğrenme süreci için bağımsız çalışmayı ve topluluk oluşturmayı teşvik eden, içerik bilgisini derinlemesine araştıran, sık ve çeşitli biçimlendirici değerlendirme ve geribildirim biçimleri sağlayan öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanması gerekir (Anderson, 2004). Öğretme-öğrenme etkinliklerinin dikkatli bir şekilde planlanmadığı, kullanılan teknoloji ve plansızlık nedeniyle ulaşılabilirlik ve erişilebilirlik problemlerinin olduğu çevrimiçi derslerde öğrencilerin öğrenmesi ve dersin etkililiği azalmakta (Clark & Mayer, 2008), bu durum hedef kitlenin memnuniyet düzeylerini etkilemektedir. Bu çalışmada öğrencilerin %26,2’si, öğretim elemanlarının %4’ü uzaktan eğitim sürecine yönelik memnuniyetlerinin düşük olduğunu belirtmiştir. Bunun nedeninin acil olarak geçilen uzaktan eğitim sürecinde katılımcıların kullanılan öğrenme yönetim sistemine ilişkin yeterli deneyime sahip olmaması, uzaktan eğitim sürecinde bazı öğretim elemanlarının deneyimsiz olması ve öğrencilerin topluluk hissini düşük olması (community of inquiry), öğrencilerin uzaktan eğitimi sürdürmesi için gerekli teknik altyapı ve donanım imkanlarının yeterli olmaması, pandemiye bağlı olarak artan dikkat dağınıklığı, kaygı, daha az motive hissetme (Gillis & Krull, 2020) gibi sebeplerden ileri geldiği söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Covid-19 döneminde gerçekleştirilen bu çalışmada, öğretim elemanları ve öğrencilerin öğretim modeli tercihleri, canlı ders katılım tercihleri ve uzaktan eğitim memnuniyet durumlarına ilişkin görüşleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlardan biri, öğretim elemanlarının öğrencilere göre çevrimiçi ve hibrit eğitimi, öğrencilerin ise yüz yüze eğitimi daha fazla tercih etmesidir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular ve literatürde yapılan çalışmalar göstermektedir ki acil durumlarda çevrimiçi uzaktan öğretim can kurtarıcı olabilmektedir. Bu bağlamda pandemi sonrası dönemde yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitim faaliyetleri için altyapı ve kapasite oluşturmaya ve öğrencilerin öğrenme çıktıları ile eğitim kalitesi standartlarını sağlamak için eğitim plan ve stratejilerini oluşturmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, öğretim elemanları öğrencilerin aksine uzaktan canlı derslere katılımın notlandırılması gerektiğini düşünmektedir. Çevrimiçi öğrenme sürecinde canlı derslere katılım, dersin planlanan hedef ve kazanımlarına ulaşılması noktasında önemlidir. Öğrencilerin canlı derslere katılmak istememesinin temel nedenleri arasında sosyo-ekonomik faktörler, motivasyon eksikliği, dijital okuryazarlık beceri düzeyi, hazırbulunuşluk düzeyi, çevrimiçi öğretime yönelik algı ve canlı derslerin kalitesi gibi çeşitli faktörlerin etkili olduğu düşünülmektedir. Çalışmadan elde edilen önemli bir sonuç ise öğretim elemanlarının öğrencilere göre uzaktan eğitimden daha memnun olmasıdır. Çevrimiçi ders sürecinde memnuniyeti çeşitli değişkenler (hedef kitle özellikleri ve beklentileri, motivasyon, dersin hedef/kazanımları, çevrimiçi dersin kalitesi, teknik altyapı ve cihaz desteği vb.) etkileyebilmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada da bulunan uzaktan eğitim sürecine yönelik düşük öğrenci memnuniyetinin nedenlerinin literatürde yapılacak başka çalışmalarla araştırılması önerilmektedir. Etkili bir uzaktan eğitim süreci için, hedef kitlenin memnuniyet düzeyi önemlidir. Bu konuda yapılacak çalışmalarda uygulama sürecinden önce öğrenci tercih ve beklentilerin incelenmesi de önerilmektedir. Literatürde yapılan bir çalışmada çevrimiçi uzaktan öğrenme sürecindeki memnuniyete yönelik kadın ve erkek öğrenciler arasında fark bulunmuştur (Simsek ve ark., 2021). Bu bağlamda uzaktan eğitim sürecindeki memnuniyet düzeyini belirlemek için, cinsiyete göre inceleme yapılabilir. Ayrıca farklı alanlarda (Fen, Mühendislik, Sosyal Bilimler, Sağlık Bilimleri vb.) öğrenim gören öğrencilerin öğretim modeli tercihleri, çevrimiçi uzaktan öğretim sürecindeki ders katılım tercihleri ve pandemi sürecindeki eğitimden memnuniyet düzeyleri incelenebilir. Memnuniyet düzeyi yüksek olan alanlarda, öğrenme sürecinde hangi strateji, yöntem ve tekniklerin kullanıldığının da araştırılması, etkili çevrimiçi öğrenme ortamlarının nasıl tasarlanması gerektiği noktasında öğretmenlere ve araştırmacılara önemli bilgiler sağlayabilir. Bu nedenle bu konunun da araştırılması önerilmektedir. Son olarak, literatürde yapılan bazı çalışmalarda pandemi sürecinde öğrenme kayıplarının olduğu belirtilmektedir (Engzell ve ark., 2021; UNESCO, UNICEF & The World Bank, 2020). Planlı ve etkili bir şekilde tasarlanan çevrimiçi ve hibrit öğrenme ortamları ile bu öğrenme kayıpları telafi edilebilir. Bu noktada, araştırmacılara etkili çevrimiçi öğrenme ortamlarının tasarımı konusunda çalışmalar yapması da önerilebilir.

Kaynakça

- Acton, C., Miller, R., Maltby, J., & Fullerton, D. (2009). *SPSS for Social Scientists* (2.baskı). Red Globe Press, UK. ISBN 978-0-230-20993-0.
- Adedoyin, O. B., & Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: The challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>
- Adnan, M., & Anwar, K. (2020). Online Learning amid the COVID-19 Pandemic: Students' perspectives. *Online Submission*, 2(1), 45-51. <http://www.doi.org/10.33902/JPSP.%202020261309>

- Alasmari, T. (2021). Learning in the COVID-19 era: Higher education students and faculty's experience with emergency distance education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 16(9), 40-62, DOI: 10.3991/ijet.v16i09.20711
- Alawamleh, M., Al-Twait, L. M., & Al-Saht, G. R. (2020). The effect of online learning on communication between instructors and students during Covid-19 pandemic. *Asian Education and Development Studies*. <https://doi.org/10.1108/AEDS-06-2020-0131>
- Allen, J., Rowan, L., & Singh, P. (2020). Teaching and teacher education in the time of COVID-19. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(3), 233-236. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2020.1752051>
- Anderson, T. (2004). Teaching in an online learning context. *Theory and practice of online learning*, 273.
- Anderson, T. (2008). *The theory and practice of online learning*. (2. baskı). Athabasca University Press.
- Atasoy, R., Özden, C., & Kara, D. N. (2020). Evaluation of the effectiveness of e-course practices during the Covid-19 pandemic from the students' perspective. *Turkish Studies*, 15(6), 95-122.
- Aucejo, E. M., French, J., Araya, M. P. U., & Zafar, B. (2020). The impact of COVID-19 on student experiences and expectations: Evidence from a survey. *Journal of Public Economics*, 191, 104271. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104271>
- Bergdahl, N., & Nouri, J. (2021). Covid-19 and crisis-prompted distance education in Sweden. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(3), 443-459. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09470-6>
- Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2006). *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Çakmak, K. E., & Karataş, S. (2020). *Çevrimiçi Öğrenme: Farklı Bakış Açıları* (1. baskı). Pegem Akademi, Ankara.
- Carrillo, C., & Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: A literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466-487. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184>
- Cevahir, E. (2020). *SPSS ile Nicel Veri Analizi Rehberi* (s.97). Kibele Yayınları. ISBN: 978-605-9476-36-0.
- Chakraborty, P., Mittal, P., Gupta, M. S., Yadav, S., & Arora, A. (2021). Opinion of students on online education during the COVID-19 pandemic. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3(3), 357-365. <https://doi.org/10.1002/hbe2.240>
- Chan, W. K., Leung, K. I., Ho, C. C., Wu, C. W., Lam, K. Y., Wong, N. L., ... & Tse, A. C. Y. (2021). Effectiveness of online teaching in physical education during COVID-19 school closures: A survey study of frontline physical education teachers in Hong Kong. *Journal of Physical Education & Sport*, 21(4). DOI:10.7752/jpes.2021.04205
- Cicha, K., Rizun, M., Rutecka, P., & Strzelecki, A. (2021). Covid-19 and higher education: First-year students' expectations toward distance learning. *Sustainability (Switzerland)*, 13(4), 1–20. <https://doi.org/10.3390/su13041889>
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2008). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. John Wiley & Sons.
- COL (2020). Guidelines on Distance Education during COVID-19. Burnaby: COL. <http://oasis.col.org/handle/11599/3576>
- Durak, G., & Çankaya, S. (2020). Undergraduate students' views about emergency distance education during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Open Education and E-learning Studies*, 5(1), 122-147. <http://dx.doi.org/10.46827/ejoe.v5i1.3441>
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(17). <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- Gibson, A., Bardach, S. H., & Pope, N. D. (2020). COVID-19 and the digital divide: Will social workers help bridge the gap?, *Journal of Gerontological Social Work*, 63(6-7), 671-673. <https://doi.org/10.1080/01634372.2020.1772438>
- Gillis, A., & Krull, L. M. (2020). COVID-19 remote learning transition in Spring 2020: Class structures, student perceptions, and inequality in college courses. *Teaching Sociology*, 48(4), 283-299.
- Gonçalves, S. P., Sousa, M. J., & Pereira, F. S. (2020). Distance learning perceptions from higher education students—the case of Portugal. *Education Sciences*, 10(12), 1–15. <https://doi.org/10.3390/educsci10120374>
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2014). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and Understanding Data* (7. Baskı). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

- Hameed, T., Husain, M., Jain, S. K., Singh, C. B., & Khan, S. (2020). Online medical teaching in COVID-19 era: Experience and perception of undergraduate students. *Maedica*, 15(4), 440–444. <https://doi.org/10.26574/maedica.2020.15.4.440>
- Hidalgo-Camacho, C., Isabel, G., Villacís, W., & Varela, K. (2021). The effects of online learning on EFL students' academic achievement during Coronavirus disease pandemic. *European Journal of Educational Research*, 10(4), 1867–1879. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.4.1867>
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Keržič, D., Alex, J. K., Alvarado, R. P. B., Bezerra, D. da S., Cheraghi, M., Dobrowolska, B., ... Aristovnik, A. (2021). Academic student satisfaction and perceived performance in the e-learning environment during the COVID-19 pandemic: Evidence across ten countries. *PLOS ONE*, 16(10), e0258807. <https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0258807>
- Lai, J., & Widmar, N. O. (2020). Revisiting the digital divide in the COVID-19 era. *Applied Economic Perspectives and Policy*, 43(1), 458-464. <https://doi.org/10.1002/aepp.13104>
- Leal Filho, W., Wall, T., Rayman-Bacchus, L., Mifsud, M., Pritchard, D. J., Lovren, V. O., ... & Balogun, A. L. (2021). Impacts of COVID-19 and social isolation on academic staff and students at universities: A cross-sectional study. *BMC Public Health*, 21(1), 1-19. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11040-z>
- Lee, K., Fanguy, M., Lu, X. S., & Bligh, B. (2021). Student learning during COVID-19: It was not as bad as we feared. *Distance Education*, 42(1), 164-172. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1869529>
- Nambiar, D. (2020). The impact of online learning during COVID-19: students' and teachers' perspective. *The International Journal of Indian Psychology*, 8(2), 783-793. DOI: 10.25215/0802.094
- OECD (2019). *How's Life in the Digital Age?: Opportunities and Risks of the Digital Transformation for People's Well-being*, OECD Publishing, Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264311800-en>
- OECD (2020), *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.
- OECD. (2021). *The state of higher education: One year into the COVID-19 pandemic*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/83c41957-en> Erişim tarihi: 30.10.2021.
- Pelletier, K., Brown, M., Brooks, D. C., McCormack, M., Reeves, J., Arbino, N., ... & Mondelli, V. (2021). 2021 EDUCAUSE Horizon Report Teaching and Learning Edition. ISBN: 978-1-933046-08-2. <https://library.educause.edu/resources/2021/4/2021-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition> Erişim tarihi: 30.10.2021
- Rashid, S., & Yadav, S. S. (2020). Impact of Covid-19 pandemic on higher education and research. *Indian Journal of Human Development*, 14(2), 340-343. <https://doi.org/10.1177%2F0973703020946700>
- Simsek, I., Kucuk, S., Biber, S. K., & Can, T. (2021). Online learning satisfaction in higher education amidst the Covid-19 pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 16(1), 247-261.
- Stern, L. D. (2010). *A visual approach to SPSS for windows: A guide to SPSS statistics 17.0* (2nd ed.). Allyn & Bacon, Boston. ISBN 9780205706051
- UNESCO. (2021). *When schools shut gendered impacts of COVID-19 school closures*. <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/379270eng.pdf> Erişim tarihi: 30.10.2021
- UNESCO, UNICEF., & the World Bank. (2020). *What have we learnt? Overview of findings from a survey of ministries of education on national responses to COVID-19*. Paris, New York, Washington D.C.: UNESCO, UNICEF, World Bank. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374702/PDF/374702eng.pdf.multi> Erişim tarihi: 30.10.2021
- Vonderwell, S., & Zachariah, S. (2005). Factors that influence participation in online learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(2), 213-230. <https://doi.org/10.1080/15391523.2005.10782457>
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>
- YÖK. (2020). *Üniversitelerin Uzaktan Öğretimine İlişkin Durum Tespiti Anket Sonuçları*. <https://covid19.yok.gov.tr/AnaSayfa> Erişim tarihi: 28.06.2021
- YÖK. (2021). *Küresel salgında eğitim öğretim süreçlerine yönelik uygulamalar rehberi*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2021/kuresel-salginda-egitim-ve-ogretim-sureclerine-yonelik-uygulamalar-kilavuzu-2021.pdf> Erişim tarihi: 28.10.2021

- YÖK. (2021a). Pandemi sürecinde online eğitimin verimliliğine ilişkin öğretim elemanı anket raporu. <https://covid19.yok.gov.tr/Documents/anketler/ogretim-eleman-anket-sonuclari.pdf> Erişim tarihi: 30.10.2021
- YÖK. (2021b). Pandemi sürecinde online eğitimin verimliliğine ilişkin öğrenci anket raporu. <https://covid19.yok.gov.tr/Documents/anketler/ogrenci-anket-sonuclari.pdf> Erişim tarihi: 30.10.2021
- Yurdakul, K.I. (2011). Evren ve örneklem. Kurt, A.A (Editör). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (77-93). Anadolu Üniversitesi.
- Zhang, W., & Cheng, Y. L. (2012). Quality assurance in e-learning: PDPP evaluation model and its application. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(3), 66-82. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i3.1181>



A Critical Review of Reflective Practices in Pre-Service ELT Context: The Turkey Case

İngilizce Öğretmenliği Bağlamında Yansıtıcı Uygulamaların Eleştirel Bir İncelemesi: Türkiye Örneği

Saadet KORUCU KİŞİ^{ID}, Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, skorucukis@gmail.com

Ceyhun YÜKSELİR^{ID}, Doç. Dr., Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, ceyhunyukselir@gmail.com

Korucu Kış, S. & Yükselir, C. (2021). A Critical Review of Reflective Practices in Pre-Service ELT Context: The Turkey Case. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 691-704.

Geliş tarihi:09.08.2021

Kabul tarihi:22.11.2021

Yayımlanma tarihi: 28.12.2021

Öz. Yaşam boyu ve bütüncül bir süreç olarak görülen yansıtıcı uygulama, öğretmen adaylarında geliştirilmesi gereken temel yeterliliklerden biridir. Bu açıdan, Türkiye'deki İngilizce öğretmen adaylarının mesleki hazırlıklarında yansıtıcı uygulama kavramı birçok çalışma tarafından ele alınmıştır. Ancak, bugüne kadar hiçbir çalışma, bu konudaki mevcut araştırmalarla ilgili eleştirel bir inceleme sunmamıştır. İngilizce öğretmen adaylarının yansıtıcı yeterliliklerini geliştirmek için Türkiye'de yürütülmüş çalışmaların başlıca amaçlarını belirlemek ve bu konuda daha detaylı bilgiye sahip olabilmek amacıyla sistematik inceleme metodu kullanılmıştır. Makaleler için Eric, Scopus ve SSCI veri tabanları taranmış olup analiz için toplam 25 araştırma çalışması seçilmiştir. Bulgular, en çok çalışılan konunun "İlkeler ve uygulamalar arasında köprü oluşturma" olduğunu ve bunu "Seviyeleme taksonomilerine odaklanmak", "Yansıtıcı araçların rolünü araştırmak", "Yansıtıcı uygulamalar için diyalogun değerini incelemek" ve "Öğretmen adaylarının iç dünyasını incelemek ve yansıtıcı uygulama" olduğunu ortaya koymuştur. Sonuçlar ayrıca, bazı çalışmaların araştırma sorularında veya amaç ifadelerinde birden fazla ilgi alanına odaklanıldığını göstermiştir. Bulgulara dayanarak, çalışma, incelenen makalelerin çoğunluğunun yansıtıcı uygulamalarda temel düzeyde kaldığını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Yansıtıcı uygulama, Eleştirel inceleme, İngilizce öğretimi, Öğretmen adayları, Türkiye

Abstract. Viewed as a lifelong and holistic process, reflectivity is one of the key competencies to be developed in prospective teachers. In this regard, specific references are made to the notion of reflective practice (RP) in the professional preparation of English as a foreign language student teachers in Turkey. However, no study to date has provided a critical review of existing research on this subject. With the aim of advancing our understanding of RP areas research studies conducted in Turkey primarily focused on in their attempts to develop pre-service English teachers' reflective capacities, a systematic review method was used. The databases of Eric, Scopus and SSCI were searched for articles and a total of 25 studies were selected for analysis. The findings revealed that the most studied topic was "Bridging principles and practices" followed by "Focusing on leveling taxonomies", "Investigating the role of reflective tools", "Examining the value of dialogue for RP-integrated activities" and "Inquiring into pre-service teachers' inner world and RP". The results also showed that a number of studies had more than one concern of interest in their questions or purpose statements. Based on the findings, the study contends that the majority of the retrieved articles largely focused on basic issues to structure reflection, particularly when starting to reflect.

Keywords: Reflective practice, Critical review, ELT, Student teachers, Turkey

Extended Abstract

Introduction. Viewed as a lifelong and holistic process, reflectivity is one of the key competencies to be developed in prospective teachers. In this regard, specific references are made to the notion of reflective practice (RP) in the professional preparation of English as a foreign language student teachers in Turkey. However, developing a reflective mindset in student teachers is not an easy task since it requires systematic inquiry, self-initiated actions, collaborative experiences, continuity, and intellectual, emotional and spiritual involvement. To date, a number of studies have been conducted in Turkey to address some certain issues in relation to the development of reflective capabilities in pre-service language teachers. However, a systematic understanding of which RP areas research studies conducted in Turkey primarily focused on in their attempts to develop pre-service English teachers' reflective capacities is still lacking.

Method. With the aim of identifying principles lacking in the existing RP research in Turkey and providing an understanding of areas that need further investigation to educate reflective practitioners, a systematic review method was adopted. Systematic reviews help to raise awareness about any particular research field informing researchers about existing topical tendencies. The studies were sourced from Eric, Scopus and SSCI databases using the keywords of “reflect, reflection, reflective, English, language, Turkish, Turkey, and teacher. Truncation was also utilized in reflect*, Turk*, and teacher*. To avoid bias and delimit the scope of the study, a number of inclusion/exclusion criteria were set in alignment with the research purpose of the present review. Out of 423 potentially relevant studies, a total of 25 papers were included in the analysis. An inductive approach was used to identify the main purposes of the retrieved papers.

Results. The findings revealed that the most recurrent theme was “Bridging principles and practices” with the sub-themes of “Reflections on campus-based professional learning experiences” and “Reflections on practicum experiences”. This was followed by the theme of “Focusing on leveling taxonomies” including two sub-categories: “Assessing reflectivity levels via existing frameworks” and “Assessing reflectivity levels via self-constructed frameworks”. The third most frequently cited aim was concerned with investigating the role of reflective tools focusing on pre-service teachers' perceptions of RP tools and contributions of RP tools to reflectivity. “Examining the value of dialogue for RP-integrated activities” which covers the sub-categories of “Dialogue for fostering professional learning” and “Dialogue for promoting reflective propensities” was another RP area some of the retrieved studies based their research focus on. The final category generated was “Inquiring into pre-service teachers' inner world and RP” consisting of two sub-categories, namely, “Self-image as teachers” and “Interaction of beliefs and RP”. The results also showed that a number of studies had more than one concern of interest in their questions or purpose statements.

Discussion and Conclusion. Based on the findings, the study has revealed that although the retrieved studies in the categories of “Bridging principles and practices”, “Focusing on leveling taxonomies”, “Investigating the role of reflective tools” attempted to promote RP and criticality to support pre-service teachers in their journey of becoming critical thinkers and reflective practitioners, the results of these studies indicated that higher levels of criticality were not achieved by most of the pre-service teachers. The results also revealed that despite its importance in teacher development, teaching practices and reflective engagement, the value of dialogue and pre-service teachers' inner lives were of primary concern to only a handful of studies. Drawing on these findings, the present study suggests that future research focus on the holistic nature and lifelong learning aspects of RP by regarding teachers as whole and social individuals and engaging them in higher levels of reflectivity.

Introduction

Reflection is considered one of the key components of language teacher education programs. Dating back to the theories of Dewey (1933) and Schön (1983, 1987), it is purported to bring numerous benefits to teacher education programs. In its essence, reflection means continuous examination and reflection of an individual in an activity (Edge, 2011). It also refers to teachers checking their practices through various tools such as journals, narrative accounts, video-recordings, transcriptions, classroom interactions and group discussions in a regular pace (Farrell, 2019) in order to evaluate their beliefs in light of facts and amend them if necessary for future activities (Farrell, 2016).

However, it is not an easy task to foster reflection among pre-service language teachers who need firm guidance (Wopereis et al., 2010). In this respect, Richards and Lockhart (2007) state that reflection requires both individual actions and collaborative experiences to develop reflective mindsets. Similarly, Mann and Walsh (2017) note that engaging in self-reflection does not always enhance reflective practices; it requires dialogue with data-led approaches to reflection. Several researchers (Turhan & Kirkgöz, 2018; Uştuk & Çomoğlu, 2021) also put emphasis on the value of collaborative reflection in teaching discourse community and communities of practices in their studies. Hernández-Ramos (2004) states that it can even be seen as a social activity rather than an individual practice emphasizing the role of collaboration in reflective practice (RP).

RP leading to transformative experiences for pre-service teachers has been investigated by many scholars all over the world (e.g. Akbari, 2007; Karakaş & Yükselir, 2021; Korucu-Kış & Kartal, 2019; Liou, 2001; Mann & Walsh, 2013; Turhan & Kirkgöz, 2021; Unlu & Kulekci, 2020; Yuan et al., 2020). Farrell (2015) defined RP as a “compass that allows teachers to stop for a moment or two and consider how we can create more learning opportunities for students” (p. 15). Based on these premises, it is clear that language teachers can utilize RP activities in their professional development. Moreover, through reflection, they can improve their instructional knowledge and skills along with long-held presumptions and biased attitudes in time to foster their teaching practices and student learning.

Farrell with his various and invaluable studies can be considered one of the leading figures in the area of reflective practice. In one of his latest books entitled “Reflective Practice in ELT” Farrell (2019) states that although many approaches have a very narrow view of reflection “as a one-dimensional, intellectual exercise, reduced to a set of techniques and mainly confined to a retrospective role of questions asking teachers what they did, how they did it and what will they do next” (p. 59), reflective practice is also a non-cognitive activity with affective, moral, spiritual, and aesthetic aspects. Moreover, he suggests that reflective practice is a way of life that requires teachers to engage in a continual process of self-reflection that will allow them to develop their own theories of teaching practice and their teaching identities. In view of these discussions, the present study sets out to undertake a systematic review of the research literature in the area of reflective practice in English language teacher education programs and aims to find out the RP areas research studies conducted in Turkey primarily focused on in their attempts to develop pre-service English teachers’ reflective capacities.

Literature Review

Reflective Practice

In language teacher education programs, teacher reflectivity is one of the features intended to be developed in pre-service teachers by means of deliberate considerations of learning to teach experiences (Belvis et al., 2013; Farrell, 2019). This allows language teachers to build an awareness of

how to grow professionally and provides a basis for future acts. According to Farrell (2019), language teachers regularly (re)examine their teaching practices, beliefs, assumptions, and principles in order to fix the problems experienced in classroom settings and their teaching careers. In fact, this can be viewed not as just solving problems but also embracing a method which affects a teacher's principles and practices both inside and outside the classrooms. From this stance, it is clear that Farrell (2019) promotes RP as a holistic concept and views it as a lifelong process.

According to Farrell (2019), reflective practice (RP) as a way of life requires teachers to systematically inquire into their practices not only throughout the teaching day but also throughout their professional careers. A similar view pointing out that reflective practices involve not only teacher's classroom practices but also their inner lives and previous learning experiences was claimed by Wright (2010). A lifelong RP suggests that teachers are whole persons and reflection is multi-dimensional because it includes moral, ethical, spiritual and aesthetics aspects. This holistic view of RP refers to such teachers as integrated practitioners who are well aware of the intellectual, cognitive, meta-cognitive and noncognitive aspects of teaching practice. Lifelong RP gives account of teachers' inner lives, their everyday practices and activities both inside and outside the classroom. Lifelong RP also requires teachers to make systematic inquiries and informed decisions about their instructional principles and practices through conscious reflections asking some questions to themselves (What do I do?, Why do I do it?, How do I do it etc.) based on evidence (e.g. journals, video recordings) they gather about their work. Last but not least, analysing the data and getting insights from their experiences, teachers reflect and decide whether to make any changes in their future teaching practices. However, self-reflecting may sometimes produce biased thoughts and judgments. Teachers may face challenges while reflecting on unpleasant situations. In such cases, self-reflection can be expanded to critical friendships or teacher reflection groups. A lifelong RP also indicates that teaching is like an iceberg. The seen part consisting of teacher behaviours is immensely influenced by the hidden part involving teachers' philosophy, values, presumptions, and beliefs. Therefore, RP suggests that teachers connect and compare/contrast their principles, beliefs, and assumptions to their classroom practices. Finally, developing reflective propensities requires having certain dispositions. To be reflective practitioners, teachers should possess such specific attitudes as open-mindedness, responsibility, wholeheartedness and directness.

Taken together, the Farrellian view of RP postulates that RP is more than a method of exploring teaching practices or solving problems; rather it is a way of life encompassing bridging principles and practices, collecting evidence, having inquiring dispositions, engagement in dialogue with others, placing equal weight on both cognitive and affective aspects of teaching, and teachers' being aware of their practices throughout their lives.

Reflective Practice in Language Teacher Education

It is noteworthy to state that understanding and evaluation of reflection and RP in language teacher education has changed over time. In this regard, Finlayson (2015) stated that reflection has evolved "from an internal state to a formal state and from the publication paradigm and the need to formally capture experiences and learn from them" (p. 729). It is clear that finding a common language for defining reflection is not easy when the extant literature is examined. This stems from the ongoing nature of reflection and the continuous process of professional growth in language teacher education.

Previous literature has noted a number of studies in the area of reflective practice addressing some certain issues in relation to the development of reflective capabilities in pre-service language teachers. To illustrate, while some studies explored the use of technological tools such as blogs (Yang, 2009), e-journals (Tavil, 2014), portfolios (Barton & Collins, 1993; Jones, 2010) to promote reflective dispositions, others focused on reflection types (Burhan-Horasanlı & Ortaçtepe, 2016), reflective practice tools (Unlu & Kulekci, 2020), promises and challenges of reflective practice

(Korucu-Kış & Kartal, 2019), the development of reflection among pre-service teachers through online engagement (Mumford & Dikilitaş, 2020), video-based reflective practice (Harford et al., 2010), video-mediated microteaching, (Eroz-Tuga, 2013; Karakaş & Yükselir, 2021; Yeşilbursa, 2011; Yuan et al., 2020), reflective practices in teaching English to young learners through microteaching sessions (Güngör, 2016), and the characteristics of critical reflections of English language teacher candidates (Turhan & Kırkgöz, 2018).

Apart from these studies, Akbari (2007) wrote a critical paper about reflective practices in L2 teacher education. In his reflections on the deployment of the concept of reflective teaching in teacher training institutions, he contended that for the purpose of encouraging teachers to become effective reflective practitioners, the academics neglected some important theoretical and practical considerations such as whether reflective practice should aim to make teachers more integrated into discourse communities or make them more independent; or reflection is an end or a means to an end, and what other possibilities are available for enhanced teacher performance or better student learning if reflective practice does not work. He also argued that much focus has been on the retrospective aspects of reflection rather than prospective ones. He further maintained that there has been a lack of stress on the critical dimension of the concept.

There are also other studies in the literature regarding reflective practice in language teacher education. For example, Lee's study (2007) suggests that journal writing is an essential tool to promote reflective thinking for student teachers. Luk (2008) points out that discourse features of reflections have an impact on the accounts of reflective journals and encourages the quality of discourse reflections to improve reflective ability. Ayan and Seferoğlu (2011) explored the role of electronic portfolios in promoting reflective thinking and improving the connection between theory and practice. In another study, Yuan and Mak (2018) contended that using microteaching and videotaped reflections can assist pre-service EFL teachers to foster reflective learning. Furthermore, in their study, Harford and MacRuairc (2008) concluded that pre-service teachers' reflection and critical dialogue improved with the use of peer videoing tool in the classroom. Unlu and Kulekci (2020) evaluated the use of reflective practice tools drawing on the critical literature on RP. The researchers found out that RP is often criticized due to lack of continued communication among reflective practitioners, use of RP for descriptive purposes and design-related issues (e.g. emphasis on individual processes, undue reliance on the written forms of RP, inappropriate uses of RP tools etc.). Based on their findings, the authors suggested the use of the community of inquiry framework and the principles of the method of triangulation to address these problems in research practices. Examining the reflective writings of third year pre-service EFL teachers, Turhan and Kırkgöz (2018) concluded that reflective writing did not contribute to raise their students' level of critical reflection albeit their belief in the impact of reflection on professional growth and development. This finding is in line with the findings of Yeşilbursa (2011), who also pointed out that participants descriptively wrote down what they noticed in reflective practices through video-based recordings. Against this backdrop, it can be said that increasing the quality of teacher education and professional development lies partly in empowering teaching practices with criticality, critical reflection and closing the gap between theory and practice.

Method

A systematic review was undertaken of the research literature on reflective practice. Systematic reviews help to raise awareness about any particular research field informing researchers about existing topical and methodological tendencies. Such reviews also delimit the advancement of knowledge in a particular domain and contribute to the avoidance of thematic overlaps and the implementation of different instructional/methodological designs. Moreover, "employing a set of pre-determined inclusion and exclusion criteria, systematic reviews enable a relatively more

objective and comprehensive selection of studies on a topic of interest, avoiding the researchers' biases to include only the best-known work" (Chong, 2019, p. 74). Accordingly, the authors examined the RP areas that the studies conducted in Turkey primarily focused on in their attempts to develop pre-service English teachers' reflective capacities. The rationale for performing this study was to identify principles lacking in the existing RP research in Turkey and to provide an understanding of areas that need further investigation to educate reflective practitioners.

Data Collection

The process of data collection began with the identification of keywords to conduct a comprehensive literature search. The keywords used were: reflect; reflection; reflective; English; language; Turkish; Turkey and teacher. Truncation was also utilized in reflect*, Turk*, and teacher* to enhance the quality of search strategy. The studies were sourced from Eric, Scopus and SSCI databases acknowledged to index high-quality papers published in the field of education (Aydın, 2021). The initial search of our keywords yielded 423 potentially relevant studies. To avoid bias and delimit the scope of the study, the following inclusion/exclusion criteria were set in alignment with the research purpose of the present review and the same criteria were appraised to each paper.

- (1) Only research articles were included in the analysis. Book chapters, review studies, editorial notes, conference papers, dissertations or any kind of study that does not fall into the category of research articles were not considered.
- (2) Publications were included only when the promotion of preservice English teachers' reflective capabilities was their primary aim. Articles that utilized reflective tools only for data collection purposes were excluded.
- (3) Only research articles conducted with pre-service English teachers were included. Publications carried out in other disciplines (e.g. mathematics, chemistry, Turkish language etc.) with other populations (tertiary-level learners of English, in-service teachers etc.) were excluded.
- (4) Only papers written in English were included.

After removing duplicates and closely screening the titles, abstracts, research questions and purpose statements of the articles along with reading the full papers when needed, a total of 25 papers were included in analysis.

Data Analysis

An inductive approach was used to identify the main purposes of the retrieved papers. Inductive analysis moves from specific to the general and allows researchers to derive concepts from data. Smaller units of meaning are combined into larger wholes and general statements are formulated to increase understanding about a phenomenon (Elo & Kyngäs, 2008). In alignment with this, the analysis process started with open coding. To this end, the researchers read the abstracts, research questions and purpose statements of each publication for several times to familiarize themselves with the content and wrote down all key concepts. Having open coded the data, similar codes were grouped and collapsed into higher order categories. Leveraging content-characteristic words, themes were generated from similar broader categories. Disagreements in coding were resolved through consensus.

Results

Analysis results revealed that the most studied topic was "Bridging principles and practices" followed by "Focusing on leveling taxonomies", "Investigating the role of reflective tools", "Examining the value of dialogue for RP-integrated activities" and "Inquiring into pre-service teachers' inner world and RP". The results also showed that a number of studies had more than one

concern of interest in their questions or purpose statements. The distribution of retrieved studies in relation to areas of interest in the discourse of RP is displayed in Table 1.

Table 1.

Primary research interests of the studies conducted in the area reflective practice

Themes	N	Sub-themes	Author/Year
Bridging principles and practices	16	Reflections on campus-based professional learning experiences Reflections on practicum experiences	Arıkan (2006), Demirbulak (2012), Dikilitaş & Çomoğlu (2020), Erdem Mete (2019), Eroz-Tuga (2013), Güngör (2016), Karakaş & Yükselir (2021), Kırmızı & Tosuncuoğlu (2019), Korucu-Kış & Kartal (2019), Kömür & Çepnik (2015), Önal (2019), Tavail (2014), Turhan & Kırkgöz (2018), Turhan & Kırkgöz (2021), Ürün Göker (2021), Yeşilbursa (2011)
Focusing on leveling taxonomies	11	Assessing reflectivity levels via existing frameworks Assessing reflectivity levels via self-constructed frameworks	Ayan & Seferoğlu (2011), Bener & Yıldız (2019), İlin (2020), Karatepe & Yılmaz (2018), Özkan (2018), Mumford & Dikilitaş (2020), Tuncer & Özkan (2018), Turhan & Kırkgöz (2018), Turhan & Kırkgöz (2021), Yalçın Arslan (2019), Yeşilbursa (2011)
Investigating the role of reflective tools	8	Pre-service teachers' perceptions of RP tools Contributions of tools to reflectivity	Ayan & Seferoğlu (2011), Bener & Yıldız (2019), Güngör (2016), Kömür & Çepnik (2015), Önal (2019), Özkan (2018), Tavail (2014), Tuncer & Özkan (2018)
Examining the value of dialogue for RP-integrated activities	5	Dialogue for fostering professional learning Dialogue for promoting reflective propensities	Eroz-Tuga (2013), Güngör (2016), Karakaş & Yükselir (2021), Turhan & Kırkgöz (2021), Ürün Göker (2021)
Inquiring into pre-service teachers' inner world and RP	4	Self-image as teachers Interaction of beliefs and RP	Cephe (2009), Dikilitaş & Çomoğlu (2020), Eroz-Tuga (2013), Mumford & Dikilitaş (2020)

“Bridging principles and practices” was the most recurrent theme in the majority of the studies (n=16). The rationale underlying these papers was that reflective practices should be an integral part of initial teacher education programs to help pre-service teachers make better sense of their formal training experiences. Accordingly, these studies examined pre-service teachers' reflections on the professional learning experiences they went through either in campus-based courses or in practicum. The studies centred on exploring the benefits and concerns pre-service teachers had during their learning to teach processes. While one of the studies (Demirbulak, 2012) was pertinent to examining pre-service teachers' reflections on the promises and challenges encountered during both university coursework and practicum, ten of them (Arıkan, 2006; Dikilitaş & Çomoğlu, 2020; Erdem Mete, 2019; Eroz-Tuga, 2013; Güngör, 2016; Karakaş & Yükselir, 2021; Korucu-Kış & Kartal, 2019; Kömür & Çepnik, 2015; Önal, 2019; Yeşilbursa, 2011) probed into the pre-service teachers' reflections on the activities undertaken in campus-based courses and five of them were concerned with reflections on practicum experiences (Kırmızı & Tosuncuoğlu, 2019; Tavail, 2014; Turhan & Kırkgöz, 2018, 2021; Ürün Göker, 2021).

“Focusing on leveling taxonomies” was another frequently discussed theme across some of the included studies. Eleven publications investigated into the content and depth of reflection displayed by pre-service language teachers. Nine studies tried to match would-be teachers' thoughts

with the pre-specified categories of such existing frameworks as Lee's (2005) reflectivity levels (Özkan, 2018; Tuncer & Özkan, 2018), Zhu's (2011) levels of reflective thinking (Karatepe & Yılmaz, 2018), Bain et al.'s (1999) reflectivity levels (Bener & Yıldız, 2019; Turhan & Kırkgöz, 2018, 2021), Korthagen and Vasalos' (2005) onion model (Yalçın Arslan, 2019), Hatton and Smith's (1995) levels of reflectivity (Ayan & Seferoğlu, 2011; İlin, 2020), and Taggart and Wilson's (2005) reflective models (İlin, 2020). Two studies, on the other hand, examined whether pre-service teachers engaged in lower or higher levels of reflectivity based on the categories developed by the authors themselves (Mumford & Dikilitaş, 2020; Yeşilbursa, 2011). In the aforementioned frameworks, while reflection at lower levels refer to descriptive accounts of instructional practices, reflection at higher levels indicates an increasing analytical complexity and refers to an awareness of social, political and historical contexts (Hatton & Smith, 1995; Lee, 2005; Zhu, 2011), transpersonal awareness (Korthagen & Vasalos, 2005), and awareness of moral and ethical issues (Taggart & Wilson, 2005). All of the retrieved studies in this category revealed that most of the pre-service teachers could not reach higher levels of criticality in their reflections.

Investigating the role of reflective tools was of primary interest to eight papers. Half of these publications explored learners' perceptions of different tools for reflection such as diaries (Kömür & Çepnik, 2015), jargon books (Özkan, 2018), journals (Tuncer & Özkan, 2018) and e-journals (Tavil, 2014). These studies indicated that most of the participants held favorable views toward the integration of reflective tools into their coursework since they made professional learning gains such as developing awareness of their teaching capabilities. The other half focused on how different tools such as electronic portfolios (Ayan & Seferoğlu, 2011), blogs (Bener & Yıldız, 2019), video-recording (Güngör, 2016; Önal, 2019) and diaries (Güngör, 2016) could foster pre-service teachers' reflective thinking. These studies have suggested that such reflective tools engage would-be teachers in thought provoking activities increase their questioning skills, help them analyze and evaluate events more objectively and make decisions based on these evaluations.

Five studies focused on the value of dialogue for learning-to-teach activities integrated with reflective practices. The first group of these research papers examined how receiving feedback through reflective activities would enhance pre-service teachers' professional knowledge and skills. The studies examined how regular feedback on pre-service teachers' teaching performance would support their professional learning and lead to improved practice (Eroz-Tuga, 2013) and how reflective coaching could enhance pre-service language teachers' teaching skills and sense of efficacy (Ürün Göker, 2021). These papers noted that reflective dialogues have a positive impact on pre-service teachers self- and professional development. The second group delved into finding out how dialogue between pre-service teachers and teacher educators could contribute to the development of would-be teachers' reflective capabilities. These papers investigated how receiving regular feedback on their teaching performance could help pre-service teachers improve the quality of their reflective endeavours (Güngör, 2016), in what ways guided discussions impact pre-service language teachers' reflective engagement (Karakaş & Yükselir, 2021) and whether collaborative reflections increase criticality levels of pre-service teachers' reflectivity (Turhan & Kırkgöz, 2021). The studies suggested that collaboration between peers, and pre-service teachers and teacher educators help would-be teachers think on their actions from different perspectives.

Finally, some varying concepts related to pre-service teachers' inner selves constituted the central concern of four publications. Two of them focused on the role of reflective practices in the formation of self-image as teachers and the other two examined the dynamic interplay between beliefs and reflection. To illustrate, both Dikilitaş and Çomoğlu (2020) and Eroz-Tuga (2013) aimed to explore how reflective engagement could help pre-service teachers develop teacher selves and a better understanding of their work. Eroz-Tuga suggested that reflective thinking engaged pre-service teachers in a process of self-analysis as teachers and helped them improve their weaknesses. In their

study, Dikilitaş and Çomoğlu (2020) noted that reflective practices offered pre-service teachers opportunities to discover who they were as pre-service teachers and who they wanted to be as teachers. As to the latter group, while Mumford and Dikilitaş (2020) delved into how pre-service teachers' attitudes influence the processes of learning to reflect and found that different trajectories played a decisive role in the adoption of reflective practice, Cephe (2009) explored whether reflective engagement could change pre-service teachers' beliefs about teaching practice and the researcher indicated that methodology courses designed around reflective experiences could lead to changes from behaviorist to constructivist perspectives concerning teaching.

Discussion and Conclusion

The purpose of this study was to explore and examine the studies in the area of reflective practice via the methodology of systematic review in order to gain a deeper understanding of the concept of reflection in the pre-service ELT context in Turkey. The studies were selected in line with the inclusion criteria mentioned in the methodology section. The generated themes were "Bridging principles and practices", "Focusing on leveling taxonomies", "Investigating the role of reflective tools", "Examining the value of dialogue for RP-integrated activities", and "Inquiring into pre-service teachers' inner world and RP". Overall, the findings suggested that the majority of the retrieved articles largely focused on basic issues to structure reflection, particularly when starting to reflect. Only a handful of them inquired into pre-service teachers' inner world through reflective activities. However, Farrell (2019) states that reflection is, in essence, a way of life and should be promoted, shared and improved in a regular way via addressing teachers' inner lives as well as cognitive and metacognitive aspects of the teaching practice.

Based on the initiatives taken, it can be discussed that although the retrieved studies in the categories of "Bridging principles and practices", "Focusing on leveling taxonomies", and "Investigating the role of reflective tools" attempted to promote RP and criticality to support pre-service teachers in their journey of becoming critical thinkers and reflective practitioners, the results of these studies indicated that higher levels of criticality were not achieved by most of the pre-service teachers. Critical reflection requires more than thinking about previous assumptions and experiences to opt for future actions (Hickson, 2011) and the use of critical theory for reflection in dealing with the validity of teachers' own assumptions (Brookfield, 2017). Reynolds (1998) states that critical reflection differs from other kinds of reflection stressing the social rather than the individual activity, requiring inquiring dispositions, paying attention to power relations and highlighting emancipation. For the Turkish context, these findings suggest that more studies can be carried out in the area of reflective practice using mixed method and longitudinal studies in order to gain more comprehensive views about reflection and promote critical reflection levels of the student teachers.

The findings also revealed that despite its importance in teacher development, teaching practices and reflective engagement, the value of dialogue constituted the main concern of only five studies. However, reflection is a social practice as well as being an individual act (Farrell, 2019, 2020; Mann & Walsh, 2017; Reynolds, 1998). Taking the discussion a step further, Hernández-Ramos (2004) even states that reflection can be seen as a social activity rather than an individual practice. Hence, another important issue brought forward by this critical review is that more research is needed to extend the use of such collaborative activities as guided discussions, reflective coaching, collaborative reflective engagement etc. by researchers and practitioners while designing learning experiences to cultivate reflective professionals.

Finally, pre-service teachers' inner lives were of primary interest to only four studies. Yet, Farrell (2019) states that RP is a lifelong process suggesting teachers are whole persons and teaching

is like an iceberg. The seen part consisting of teacher behaviours is immensely influenced by the hidden part involving teachers' philosophy, values, presumptions, and beliefs. Therefore, this study contends that the field of RP in the pre-service ELT context in Turkey needs more critical studies and accounts highlighting the inner lives of teachers which include such variables as beliefs, assumptions, identity and affective aspects. According to Farrell (2019), this can allow them to understand the nature of teaching practices better and foster their professional growth and decision-making processes.

In a nutshell, this study suggests that future research focus on the holistic nature and lifelong learning aspects of RP by regarding teachers as whole and social individuals and engaging them in higher levels of reflectivity. Although the findings of this study may open up new insights for further studies, the current study is not without limitations. First, the study was limited to 25 research articles. Book chapters, review studies and dissertations were not included in this critical review. Second, the selected studies were taken from only three databases, namely, Eric, Scopus and SSCI. Finally, an inductive approach was employed to analyse the data with open coding and finding out the similar codes. Future studies can focus on more databases and other types of scientific papers and dissertations by mixing deductive and inductive approaches. More empirical studies are also needed to gain comprehensive view and insights about RP in the Turkish context.

References

- Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. *System*, 35(2), 192-207. <https://doi.org/10.1016/j.system.2006.12.008>
- Arıkan, A. (2006). The value of reflection in writing courses in ELT preservice teacher education programs. *Asian EFL Journal*, 16, 1-16. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506219.pdf>
- Ayan, D., & Seferoğlu, S. (2011). Using electronic portfolios to promote reflective thinking in language teacher education. *Educational Studies* 37(5), 513–521. <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.539782>
- Aydın, S. (2021). A systematic review of research on teaching anxiety. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(2), 730-761. <https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/1146>
- Bain, J. D., Ballantyne, R., Packer, J., & Mills, C. (1999). Using journal writing to enhance student teachers' reflectivity during field experience placements. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 5(1), 51–73. <https://doi.org/10.1080/1354060990050104>
- Barton, J., & Collins, A. (1993). Portfolios in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 44(3), 200-210. <https://doi.org/10.1177/002248719304400307>
- Belvis, E., Pineda, P., Armengol, C., & Moreno, V. (2013). Evaluation of reflective practice in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 279-292. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.718758>
- Bener, E., & Yıldız, S. (2019). The use of blog activities to promote reflection in an ELT practicum. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(8), 38–56. <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol44/iss8/3>
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*, (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Burhan-Horasanlı, E., & Ortaçtepe, D. (2016). Reflective practice-oriented online discussions: A study on EFL teachers' reflection-on, in and for-action. *Teaching and Teacher Education*, 59, 372-382. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.002>
- Cephe, P. T. (2009). An analysis of the impact of reflective teaching on the beliefs of teacher trainees. *Education and Science* 34 (152), 182–191. <https://core.ac.uk/download/pdf/236383878.pdf>
- Chong, S. W. (2019). A systematic review of written corrective feedback research in ESL/EFL contexts. *Language Education & Assessment*, 2(2), 70–95. <https://doi.org/10.29140/lea.v2n2.138>
- Demirbulak, D. (2012). Fostering propensities for reflective practice at undergraduate methodology and practicum courses. *Eurasian Journal of Educational Research*, 48, 39-58. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1057531.pdf>
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the education process*. DC: Heath, & Co.
- Dikilitaş, K., & Çomoğlu, İ. (2020). Pre-service English teachers' reflective engagement with stories of exploratory action research." *European Journal of Teacher Education* 1–17. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1795123>
- Dos, B., & Demir, S. (2013). The analysis of the blogs created in a blended course through the reflective thinking perspective. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 1335-1344.
- Edge, J. (2011). *The reflexive teacher educator in TESOL: Roots and wings*. New York: Routledge.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Erdem Mete, D. (2019). Learning from reflection: A case of a post-sojourn debriefing workshop with EFL university students. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(4), 1376-1394. <https://doi.org/10.17263/jlls.668487>
- Eroz-Tuga, B. (2013). Reflective feedback sessions using video recordings. *ELT Journal*, 67(2), 175–183. <https://doi.org/10.1093/elt/ccs081>
- Farrell, T. S. (2015). *Reflective language teaching: From research to practice*. London: Bloomsbury Publishing.
- Farrell, T. S. C. (2016). Anniversary article: the practices of encouraging TESOL teachers to engage in reflective practice: an appraisal of recent research contributions, *Language Teaching Research*, 20(2), 223-247. <https://doi.org/10.1177/1362168815617335>
- Farrell, T. S. C. (2019). *Reflective practice in ELT*. Bristol (USA) and Sheffield (UK): Equinox Publishing Limited.

- Farrell, T. S. C. (2020). Professional development through reflective practice for English-medium instruction (EMI) teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(3), 277-286. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1612840>
- Farrell, T. S., & Macapinlac, M. (2021). Professional development through reflective practice: A framework for TESOL teachers. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 24(1), 1-25. <https://doi.org/10.37213/cjal.2021.28999>
- Finlayson, A. (2015). Reflective practice: has it really changed over time?. *Reflective Practice*, 16(6), 717-730. <https://doi.org/10.1080/14623943.2015.1095723>
- Güngör, M. N. (2016). Turkish pre-service teachers' reflective practices in teaching English to young learners. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(2), 9. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n2.9>
- Harford, J., & MacRuairc, G. (2008). Engaging student teachers in meaningful reflective practice. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1884-1892. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.010>
- Harford, J., MacRuairc, G., & McCartan, D. (2010). 'Lights, camera, reflection': using peer video to promote reflective dialogue among student teachers. *Teacher Development*, 14(1), 57-68. <https://doi.org/10.1080/13664531003696592>
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Hernández-Ramos, P. (2004). Web logs and online discussions as tools to promote reflective practice. *The Journal of Interactive Online Learning*, 3(1), 1-16.
- Hickson, H. (2011). Critical reflection: Reflecting on learning to be reflective. *Reflective Practice*, 12(6), 829-839. <https://doi.org/10.1080/14623943.2011.616687>
- İlin, G. (2020). Reflection or description: A document analysis on ELT student teachers' reflective journals. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(2), 1019-1031. <https://doi.org/10.17263/jlls.759359>
- Jones, E. (2010). A professional practice portfolio for quality learning. *Higher Education Quarterly*, 64(3), 292-312. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2010.00458.x>
- Karakaş, A., & Yükselir, C. (2021). Engaging pre-service EFL teachers in reflection through video-mediated team micro-teaching and guided discussions. *Reflective Practice*, 22(2), 159-172. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1860927>
- Karatepe, Ç., & Yılmaz, D. (2018). Promoting Structured Reflectivity in Teacher Education: An innovative approach. *Journal of Teacher Education and Educators*, 7(1), 57-74. <http://jtee.org/document/issue15/article4.pdf>
- Kayaoğlu, M., Erbay, Ş., & Sağlamel, H. (2016). Gaining insight into a novice teacher's initial journey through reflective practice. *Reflective Practice*, 17(2), 167-181. <https://doi.org/10.1080/14623943.2016.1146578>
- Kırmızı, Ö., & Tosuncuoğlu, İ. (2019). Becoming reflective practitioners: A case study of four beginning pre-service EFL teachers in Turkey. *English Language Teaching*, 12(4), 127-138. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1210459.pdf>
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47-71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Korucu-Kış, S., & Kartal, G. (2019). No pain no gain: Reflections on the promises and challenges of embedding reflective practices in large classes. *Reflective Practice*, 20(5), 637-653. <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1651715>
- Kömür, S., & Çepnik, H. (2015). Diaries as a reflective tool in pre-service language teacher education. *Educational Research and Reviews*, 10(12), 1593-1598. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2207>
- Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 699-715. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.007>
- Lee, I. (2007). Preparing pre-service English teachers for reflective practice. *ELT Journal*, 61, 321-329. <https://doi.org/10.1093/elt/ccm022>
- Liou, H. C. (2001). Reflective practice in a pre-service teacher education program for high school English teachers in Taiwan, ROC. *System*, 29(2), 197-208. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(01\)00011-2](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(01)00011-2)
- Luk, J. (2008). Assessing teaching practicum reflections: Distinguishing discourse features of the "high" and "low" grade reports. *System*, 36(4), 624-641. <https://doi.org/10.1016/j.system.2008.04.001>

- Mann, S., & Walsh, S. (2013). RP or 'RIP': A critical perspective on reflective practice. *Applied Linguistics Review*, 4(2), 291-315. <https://doi.org/10.1515/applirev-2013-0013>
- Mann, S., & Walsh, S. (2017). *Reflective practice in English language teaching: Research-based principles and practices*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315733395>
- Mumford, S., & Dikilitaş, K. (2020). Pre-service language teachers reflection development through online interaction in a hybrid learning course. *Computers & Education*, 144, 103706, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103706>
- Önal, A. (2019). An exploratory study on pre-service teachers' reflective reports of their video-recorded microteaching. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 806-830. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/828097>
- Özkan, Y. (2018). Fostering reflectivity through jargon books in a teacher education context. *PASAA*, 55, 32-56. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1191734.pdf>
- Reynolds, M. (1998). Reflection and critical reflection in management learning. *Management Learning*, 29(2), 183-200. <https://doi.org/10.1177/1350507698292004>
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (2007). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books Inc.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Taggart, L. G., & Wilson, P. W. (2005). *Promoting reflective thinking in teachers: 50 action strategies*. USA: Corwin Press.
- Tavil, Z. M. (2014). The effect of self reflections through electronic journals (e-journals) on the self efficacy of pre-service teachers. *South African Journal of Education*, 34, 1–20. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1136416.pdf>
- Tuncer, H., & Özkan, Y. (2018). A case study on assessing reflectivity levels of pre-service language teachers through journals. *Novitas-ROYAL (research on Youth and Language)*, 12(2), 173–186. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1195278.pdf>
- Turhan, B., & Kırkgöz, Y. (2018). Towards becoming critical reflection writers: A case of English language teacher candidates. *Reflective Practice*, 19(6), 749-762. <https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1539651>
- Turhan, B., & Kırkgöz, Y. (2021). A critical and collaborative stance towards retrospective reflection in language teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1917545>
- Unlu, Z., & Kulekci, E. (2020). Reflective practice tools in ESL: Two retrospective evaluations. *Applied Linguistics Review*, 11(1), 109-127. <https://doi.org/10.1515/applirev-2017-0075>
- Ürün Göker, M. (2021). Reflective coaching: Training for development of instructional skills and sense of efficacy of pre-service EFL teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(Special Issue 1), 423-447. <https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/2127/700>
- Uştuk, Ö., & Çomoğlu, İ. (2021). Reflexive professional development in reflective practice: what lesson study can offer. *International Journal for Lesson & Learning Studies*. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-12-2020-0092>
- Wopereis, I. G., Sloep, P. B., & Poortman, S. H. (2010). Weblogs as instruments for reflection on action in teacher education. *Interactive Learning Environments*, 18(3), 245-261. <https://doi.org/10.1080/10494820.2010.500530>
- Wright, T. (2010). Second language teacher education: Review of recent research on practice. *Language Teaching* 43, 3, 259-296.
- Yalçın Arslan, F. (2019). Reflection in pre-service teacher education: exploring the nature of four EFL pre-service teachers' reflections, *Reflective Practice*, 20(1), 111-124. <https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1564652>
- Yang, S. H. (2009). Using blogs to enhance critical reflection and community of practice. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(2), 11-21.
- Yeşilbursa, A. A. (2011). Reflection at the interface of theory and practice: An analysis of pre-service English language teachers' written reflections. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(3), 104–116. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n3.5>

- Yuan, R., & Mak, P. (2018). Reflective learning and identity construction in practice, discourse and activity: Experiences of pre-service language teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education, 74*, 205-214. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.009>
- Yuan, R., Mak, P., & Yang, M. (2020). 'We teach, we record, we edit, and we reflect': Engaging pre-service language teachers in video-based reflective practice. *Language Teaching Research, 1-20*. <https://doi.org/10.1177/1362168820906281>
- Zhu, X. (2011). Student teachers' reflection during practicum, plenty of action, few in action. *Reflective Practice, 12*(6), 763-775. <https://doi.org/10.1080/14623943.2011.601097>



Qualities of an Effective Orff Schulwerk Teacher: Analysis of Participants Feedback

Banu ÖZEVİN ^{ID}, Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, banu.ozevin@deu.edu.tr

Özevin, Banu. (2021). Qualities of and Effective Orff Schulwerk Teacher: Analysis of Participants Feedback. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 12(2)*, 705-716.

Geliş tarihi:19.11.2021

Kabul tarihi: 26.11.2021

Yayımlanma tarihi:28.12.2021

Abstract. Orff Schulwerk is a music education approach based on ideas developed by Carl Orff and Gunild Keetman, in which elements of music, movement, and speech are utilized together, allowing individuals to develop their creative potential in group activities. It is music education for non-professionals. An effective Orff Schulwerk teacher may help students to improve not only musically, but also as creative, artistic, sensitive, self-aware persons. The research presented herein is designed to determine the qualities of an effective Orff Schulwerk teacher. In this research, which uses descriptive survey model, data on individuals' perceptions were collected and analyzed. The participants of this study are adults (n= 180) who participated in Orff Schulwerk courses in Turkey. Following the content analysis, a total of 865 items and three main categories that Orff Schulwerk teachers should possess were determined. The categories include the personal, the pedagogic, and the artistic qualities were discussed in line with the opinions of Carl Orff, his colleagues, and specialists working in the field.

Anahtar Kelimeler: Orff Schulwerk, Music education, Elemental music, Music teacher.

Introduction

Orff Schulwerk can be briefly described as a holistic understanding of music education in which elements of music, movement, and speech are used together, based on improvisations, allowing individuals to develop their creative potential in group activities (Özevin, 2018). Orff Schulwerk is based on ideas developed by composer Carl Orff and his colleague Gunild Keetman. It is “not the professional music training but the musical education of the non-professional” (Orff, 1932). The quality in Orff Schulwerk is that “the starting point was artistic rather than a purely educational one” (Orff, 1978). Nevertheless, the strength of Schulwerk is that it places human beings, in the pursuit of expressing themselves artistically, at the center of his education approach.

Shamrock (1988) notes that Orff considers “the entire Schulwerk an experiment in search of the elemental—not elementary in terms of simplicity, but belonging to the roots or first causes of artistic development.” The concept of the elemental is “related to the word ‘elan’ which is no longer used today. Elan from Greek can mean ‘enthusiasm, vitality’ or ‘create’” (Jungmair, 1992, p.133-136). When we consider the elemental and musical together, Regner’s (1975) synthesis is valuable: “elemental comprises an area of experience, that provides primary contacts, sensuous impressions and cognitive impulses and that first allows a child to turn toward music, to perceive it and to experience it, to make it for himself and to learn to understand it.” Individuals, who establish the primary contacts, acquire sensory impressions, and show cognitive responses, turn to music with enthusiasm, experience it and make it their own, and thus step into their own inner cultural drive step by step. Elemental music includes three basic artistic elements that are rooted in and incorporate rhythm: music, dance/movement, and speech. As such, elemental music “is never music alone but forms a unity with movement, dance and speech” (Orff, 1963).

Vigilance to sound is the beginning of the process of musical development. Speech in Orff Schulwerk provides immediate access to sound qualities, a first step toward pitch and rhythm awareness (Frazee, 2006, p. 32). Rhymes, riddles, proverbs, idioms, tongue-twisters, poems, and tales told primarily in one’s native language extend to other languages and (even with some gibberish) offer possibilities for exploring musical elements such as beat, rhythm, tempo, dynamics (forte-piano-crescendo-decrescendo etc.), accent, color, texture, and form. As Thomas (1976) states, through music, Orff returns to speech, the original association of meaning and sound, but offers transformative possibilities throughout the process.

In principle, no Schulwerk lesson should be without the experience of movement (Keetman, 1970, p.107). As Haselbach (1978, p. 43) notes, in Orff Schulwerk “the purpose of dance education is not just to impart technique and teach some fixed dance forms, nor it is, by contrast, to let the children play as a kind of therapy through activity; on the contrary, it is important that the children learn to move and to express themselves through dance.” In movement/dance classes, body awareness and breath-pulse-motion connectivity develop in a way that artistic performance possibilities of the body are investigated. Just like speech, movement offers possibilities to explore musical dynamics. As such, music and dance activities can be converted and blended into one another.

Making music in Orff Schulwerk assumes different forms, but begins with the voice, which is the primary instrument of humans. Singing is the most common and natural tool for musical expression. Second, body-percussion (clapping, stamping, patting etc.) constitute forms of music and offer preludes to instrument playing. Orff instruments are elemental instruments. Pitched and unpitched percussion instruments “are like organs of the human being for self-expression and also can be used to make music within the group as well as individual improvisation and composition”

(Jungmair, 2003).

“Improvisation is the starting point for elemental music-making” (Orff, 1978, p. 22). If elemental music is the music that one must make oneself, it is therefore not as concerned with interpretation of other musicians’ works but stands as an enthusiastic, vital production and/or reproduction. As such, improvisation becomes the developmental tool and technique of production and reproduction, and also allows music to be “new” each and every time. This brings us to Orff's understanding that Schulwerk is timeless: “The elemental always means a new beginning [...] In its timelessness the elemental finds understanding all over the world. So it was not Schulwerk, about which I have written here in order to record an idea, but the idea itself that went round the world” (Orff, 1978, p. 277).

Orff Schulwerk is not a method; it does not offer a layered method of teaching. But that doesn't mean it lacks “fundamental principles, clear models and basic processes” (Goodkin, 2004, p. 1). These basic principles can be listed as follows:

- *The individual is at the centre:* “The human being is the touchstone of Orff Schulwerk pedagogy which contributes to experiencing and furthering our humanity and our being human through the bringing forth of original music and dance contributions” (Widmer, 2011; quoted by Salmon, 2012). In Orff Schulwerk lessons the individual is handled in all dimensions (cognitive, emotional, psychomotor, and social). Through the many-layered ways of the lesson (exploring, imitating, creating, receiving, reflecting etc.) individuals see themselves as creative, productive persons in their own development processes.
- *Integrity of music, dance and speech:* Elemental music, as Orff (1963) describes, is “never music alone; it is the music that consists of movement, dance and speech.” In other words, the ways of self-expression of the individual are considered in unity and integrity, and the possibilities of these ways to transform and blend into each other are explored in Schulwerk lessons.
- *Learning together and from each other:* In Orff Schulwerk, activities are done in groups. The subject is conveyed during the playful process that the teachers together with the student or the students themselves together keep changing. Individuality is encouraged; the relationship levels are taken into account (Jungmair, 2003).
- *Process versus product:* Sparshott proposes that “music is something that you do. It is not just a product, it is also a behavior, a process leading to a product [...] It is the means of producing an expressive form which is valuable in and of itself” (quoted by Dolloff, 1993). Similarly, Orff (1932) states that “the musical non-professional should make music that corresponds to him/her personally and should not play art music in an amateur way.” Non-professional music, naturally, has a different starting point and different goals than art music. In other words, in Orff Schulwerk lessons, the goal is not to present the ready product again and again; rather, it is to make music together in the conditions of that moment.
- *Creativity in improvisation and composition:* “The students should be able to experience creative activity from the beginning” (Hartmann & Haselbach, 2017). In improvisation, an individual’s own discovery comes together with appropriate techniques and equipment and finds its artistic creative expression. Every improvisation presents an element of risk: to reveal and build what exists in itself through music and dance (Jungmair, 2003).
- *Orff instruments:* Simple and easy-to-use instruments such as drums, small percussion instruments, barred instruments (xylophone, metalophone, glockenspiel etc.) allow anyone to experience the production and translation of inner impulses to sound. As Jungmair (2003) states, these instruments are like extended organs of expression and mediums of composition. They are used both for making music in the group and for individual improvisation and composing. “The use of these ‘movement-orientated instruments’ represent an ideal connection to movement and dance” (Hartmann & Haselbach, 2017).

During Orff Schulwerk lessons, music “arises from practical motivation, from the joy of playing” (Regner, 1975). All individuals are accepted and supported by their multi-faceted development, have the opportunity to actively make music, and beyond that, to express themselves artistically toward expressions of “magic.” Chosky (2001, p. 144) states that participants frequently use the word magic after seeing the result of the process in Orff lessons: “In the Schulwerk, an illusion is created in which the musical experience appears to have taken place effortlessly and instantly. Participants realize that without much technique or theoretical background they are making music; they experiencing an ensemble feeling of a kind normally reserved for professional musicians.” Even though there is no magic *per se*, by continuing this analogy we can come to the question of which qualities the “magician” (another of Orff Schulwerk’s keywords) should have. This magician is, of course, the teacher. There is no explicit definition as to how an Orff Schulwerk teacher should function, but certain expressions penned by Carl Orff and his colleagues and specialists working in this field offer us clues.

Nowadays, not only music teachers but preschool, primary school, drama, dance, and language teachers become familiar with Orff Schulwerk in a number of ways. University students may receive an introduction to Schulwerk during undergraduate teacher education. In-service music educators may visit weekend or one-day workshops. At the Orff Institute at Mozarteum University in Salzburg, one can receive education both as an undergraduate student or participant in a one-year Special Course. In addition, teachers who want to gain more in-depth knowledge and experience of the process may attend courses called “level courses.” Although the format of these courses varies by country, the contents are arranged in order to provide all aspects of Schulwerk: to support teachers personally, pedagogically, and artistically, to give the basic principles of Orff Schulwerk, and to teach them how to make an Orff Schulwerk lesson using all of these elements.

As mentioned above, the personal, pedagogic, and artistic qualities of an Orff Schulwerk teacher play an important role for an effective Schulwerk lesson. This research was carried out to identify a qualified Orff Schulwerk teacher by taking the views of the participants, who are indispensable members of the courses, about the qualities that Orff Schulwerk. For this purpose, answers to the question “What are the qualities of an effective Orff Schulwerk teacher?” were sought.

Method

Research Design

The descriptive survey model was used in this research. Descriptive survey, conducted on large groups, the opinions and attitudes of individuals about a phenomenon and an event are taken, researches where events are tried to be described (Karakaya, 2012, p. 59). Opinions of participants were sought to obtain the data.

Study Group

The participants of this study are adults who participated in Orff Schulwerk courses in different environments, in different times, and in different frequencies in Turkey. For data collection, an online form was prepared and announced to Turkey via social media and the Turkish Orff Association's mailing list. Only those who were willing to complete the form were included in the group.

A total of 180 people answered the form (female=149, male=31). The participants, aged between 20 and 63, most of whom are music teachers (n=109), work or study in preschool, drama, classroom, dance, instrument, special education, and other fields.

Research Instruments and Procedures

An online form has been prepared to gather the opinions of the participants about the qualities that an Orff Schulwerk teacher should possess. In the form, the question "What qualities do you think an Orff Schulwerk teacher should have?" was asked and to answer (with five different qualities) this question they were requested to fill in the blank in the following sentence: "Orff Schulwerk teacher is _____." Expert opinion was consulted for the construct validity of the form used, and those experts were asked to express their opinions concerning the suitability of the problem, the answerability of the question, and the appropriateness of asking for five answers. Questions pertaining to the demographic information of the participants were added, and the online form was published on social media. In addition, the Turkish Orff Association was requested to convey the online form to the participants through its mailing list. It was determined that it would take approximately 5-10 minutes to complete the form.

Data Analysis

Content analysis was used to analyze the research data. The aim of content analysis is to reach and reveal the concepts and relationships that explain the data (Yıldırım & Şimşek, 2013, p. 259). After the data collection, the following process was undertaken in accordance with the stages outlined by Yıldırım and Şimşek (2013, p. 260-272):

1. Coding of data: At this stage, the researcher divides the data into meaningful sections by examining the information which was obtained and to find out what each section means conceptually. In the present research, coding was accomplished according to "previously determined concepts" owing to the existence of a conceptual framework that forms the basis of the research. This conceptual framework was created with the literature review.
2. Finding themes: The themes created for this research include the personal, pedagogical, and artistic characteristics of teachers. While creating these themes, the opinions of two academics working in the field of Orff Schulwerk were consulted. For credible and reliable analysis, experts are asked to answer questions of conformity to the conceptual framework, suitability of themes, classification of codes, and what to do with meaningless or multi-meaningful answers.
3. Organizing and defining data according to codes and themes: At this stage, meaningless (e.g., "seminar times are not enough") or multi-meaningful (e.g., "strong") items were excluded from the data, and 865 items were organized in total. At the end of this phase, the opinions of two (other) academics, one of whom is an expert in the field of Orff Schulwerk and one in the field of music teaching methods, were consulted. By comparing the categories of the researcher and the experts, a figure of consensus and disagreement was determined, and the reliability of the research was calculated using Miles and Huberman's coding control reliability formula [$\text{Reliability} = \text{consensus} \div (\text{consensus} + \text{divergence}) \times 100$] to calculate the reliability of the research. As a result of the calculation made with Miles and Huberman's percentage in the agreement formula, the reliability between the researcher and the Orff Schulwerk expert was calculated as 99%, and the reliability between the researcher and the music teaching methods expert was calculated as 98%. "Coding control that provides internal control; in addition to providing clarity in definitions, it helps to provide reliability control and is expected to be at least 80% of the coding agreement (Miles & Huberman, 1994, p. 64). Therefore, it can be said that the agreement between the researcher and the experts is sufficient. Following this, themes and items were finalized in line with the opinions of the experts.

4. Interpretation of findings: In the last stage, the frequency (f) and percentage (%) representing each category were calculated. The obtained values are presented and interpreted.

Results

In this section, the expressions of the participants concerning the qualities of an effective Orff Schulwerk teacher are evaluated, the themes that express personal, pedagogic, and artistic qualities are identified, and the findings are presented and interpreted in tables.

Table 1.
Participants' views on the personal qualities of the Orff Schulwerk teacher

Items	f	%	Items	f	%
Attentive	10	1,92	Loves their job	13	2,49
Calm	4	0,77	Loving	27	5,18
Childlike	4	0,77	Multidirectional	3	0,58
Confident	4	0,77	Natural	2	0,38
Creative	108	20,73	Non-materialist	3	0,58
Critical	1	0,19	Open to criticism	2	0,38
Curious	16	3,07	Open minded	6	1,15
Disciplined	6	1,15	Open to self-development	57	10,94
Empathetic	7	1,34	Patient	24	4,61
Enjoyable	12	2,3	Positive	11	2,11
Energetic	44	8,45	Practical	2	0,38
Fair	13	2,49	Productive	10	1,92
Flexible	9	1,73	Respectful of differences	8	1,55
Free	10	1,92	Responsible	1	0,19
Free from ego	3	0,58	Sees from different angles	1	0,19
Happy	10	1,92	Self-knowing	2	0,38
Humanistic	4	0,77	Sharing	12	2,3
Imaginative	6	1,15	Sincere	4	0,77
Intellectual	6	1,15	Strong communicative skills	27	5,18
Knows how to listen and observe	14	2,69	Talented	1	0,19
Loves children	14	2,69			
Total	521	100			

Participants produced mostly personal qualities to describe an effective Orff Schulwerk teacher (41 kinds of quality, n=521). Among personal characteristics, “creative” (n= 108) emerges as the most repeated quality. “Open to self-development” (n=57) and “energetic’ (n=44) emerge as additional repeated qualities. These qualities have been repeated significantly more than other features.

Table 2.

Participants' views on the pedagogic qualities of the Orff Schulwerk teacher

Items	f	%
Adapts the plan according to the dynamics of the group, spontaneously	15	5,85
Adopts artistic understanding to students' needs	1	0,39
Artist and teacher at the same time	1	0,39
Believes in the principle of "learning from each other"	1	0,39
Blends movement, dance, and speech equally and skillfully	2	0,78
Breaks patterns	3	1,17
Can stand in the background, one step back from the students	2	0,78
Focuses on the formation of process rather than the resulting product	16	6,25
Gives good feedback that helps participants to develop	4	1,56
Good at classroom management	5	1,95
Guides	8	3,12
Handles the individual in all anthropological aspects	2	0,78
Has game skills	4	1,56
Has ideals of raising good people	1	0,39
Has knowledge of drama and uses it in class	7	2,73
Has knowledge of pedagogy	8	3,12
In favor of learning by discovering	9	3,51
Ignores the phenomenon of "creativity"	1	0,39
Interrelates with other disciplines	11	4,29
Knowledgeable about child development	23	8,98
Knows how approach to the "self"	1	0,39
Knows other music teaching methods	3	1,17
Knows their own culture and is aware of other cultures	1	0,39
Knows that every student is special and tries to unveil those specialties	1	0,39
Knows the principle of "from simple to complex, from concrete to abstract"	2	0,78
Loves activity-based music education		
Makes students love music	3	1,17
Mastered and experienced in Orff-Schulwerk/knows the philosophy	1	0,39
Mastered in Orff instruments	46	17,96
Mastered in the pedagogical and performance aspects of music and dance	2	0,78
Must be planned/prepared (has goals)	1	0,39
Must be open to group work and collaboration	14	5,46
Opens the space for students to express themselves artistically	8	3,12
Prepares an environment for improvisation	7	2,73
Provokes curiosity	1	0,39
Refers to the person to think differently	1	0,39
Role model	1	0,39
Should be inclusive of the student	1	0,39
Student-centered/keeps each student active	8	3,12
Supports the creativity of the student	1	0,39
Supports the dream world	7	2,73
Transfers what they know	1	0,39
Understands the principle of "movement out of music"	10	3,9
Uses remarkable motivating techniques	1	0,39
	12	4,68
Total	256	

The participants determined 44 kinds of pedagogic qualities of an effective Orff Schulwerk teacher (n= 256). "Mastered and experienced in Orff-Schulwerk/knows the philosophy" (n=46) and "knowledgeable about child development" (n= 23) were the most repeated qualities.

Table 3.

Participants' views on the artistic qualities of the Orff Schulwerk teacher

Items	f	%
Can improvise	3	3,41
Can play instrument	16	18,18
Has a good sense of rhythm	6	6,81
Has aesthetic movements	2	2,27
High musicality	3	3,41
Intertwined with art	1	1,14
Knowledgeable in the field of music	33	37,5
Knows and uses their body as a means of musical expression	16	18,18
Knows the relationship of speech and heart rhythm	1	1,14
The protagonist of the dream world	1	1,14
Uses "space" well	1	1,14
Uses their voice actively and effectively	5	5,68
Total	88	100

Artistic qualities were noted by the participants in less variety and frequency compared to other categories (a total of 88 items and 12 kinds). "Knowledgeable in the field of music" (n= 33) was the most repeated quality.

Discussion and Conclusion

This research was undertaken to examine the qualities of an effective Orff Schulwerk teacher based on the opinions of participants. Personal, pedagogical, and artistic qualities of effective Orff Schulwerk teachers came to the fore based on data obtained from the participants.

Participants noted mostly personal qualities for an effective Orff Schulwerk teacher. It may have been important for them to imagine a teacher who is different from the "traditional" model, one who assumes the position of knowing everything and "teaching" it. In Schulwerk classes, the main element is not that the teacher is *teaches, per se*, but that the teacher creates safe *learning* environments for individuals 'learning' according to their own characteristics, perhaps even their needs. The ideal is that the Schulwerk teacher, who is like a group member, carries the participants to a piece of music or dance almost effortlessly, performs "magic," as Chosky puts it. These ideals may have led participants to identify the Orff Schulwerk teacher in terms of different personal qualities. As explained earlier, the individual is the touchstone in Orff Schulwerk and every participant becomes active in the Schulwerk lessons; no one is left out. In this respect, expressions such as "attentive, empathic, fair, free from ego, humanistic, knows to listen and observe, loves children, loving, natural, patient, positive, respectful, sincere" are to be expected from participants. The Orff Schulwerk teacher is unique; we can find it in Orff's words: "Music begins inside human being, and so must any instruction. Not at the instrument, not with the first finger, nor with the first position, nor with this or that chord. The starting point is one's own stillness, listening to oneself, the 'being ready for music', listening to one's own heart-beat and breathing" (Orff, 1932). These sentences also overlap with the descriptions of the participants, like "calm" and "self-knowing."

"For the teacher, working within the Orff approach demands great flexibility and as in all good teaching, energy. The constant exchange of ideas between students and teacher enhances and encourages a clear definition of the process" (Chosky, 2001, p. 145). This definition matches the descriptions of the participants, like "energetic" and "flexible," qualities that are considered important to manage the dynamic processes of Schulwerk. A playful process prevails in Schulwerk

lessons. This may have led participants to describe effective teachers as “childlike,” “enjoyable,” and “free.”

The following long quote from Regner confirms and helps us put into context more of the participants’ expressions, like “natural and sincere”:

“The teacher Carl Orff had in mind is an artistic being with good taste; sensitive, spontaneous and responsive. As a teacher one must pay close attention to observing children...He is protective, can stay in the background when necessary and lead the children to warm associations with partners, the instruments and with music itself. The Orff Schulwerk teacher is moreover a human being ... one who can be full of joy and also anger, who can be happy and also sad; a human being with strengths and weaknesses... For these reasons there is no such thing as the ‘Orff Schulwerk teacher’. There are many Orff Schulwerk teachers, and no two are alike. Each one alone has the right and the obligation to contribute his own background, his experiences in music and movement, his understanding of Orff’s ideas” (Regner, in Frazee 1987).

“Creative” (n= 106) was the most repeated quality noted by participants when describing the ideal Orff Schulwerk teacher. Horst Rumpf describes Schulwerk like this: “in this educational approach, which we can call ‘new,’ the educator is expected to become an artist again. Teachers should no longer see themselves as sellers of ready-made products” (quoted by Jungmair, 2003). In not merely selling a ready-made product, the teacher should make plans to actively lead all participants into artistic expression, but certain questions must be considered. Would such a lesson begin with a song, body percussion, dance, poem, story, or text? What preliminary preparations will be made in line with the goals of the lesson? What is the discovery process? Where will improvisation take place? Will there be an individual production or group production? Will a composition be reached? What type of process will this product reach? The answer to these questions will be determined by the teacher at the very beginning of lesson planning, requiring the teacher to be creative during the planning phase. Each Orff Schulwerk lesson is unique because the starting point of each is usually different. And if the beginning is the same, the ensuing process will be different. For this reason, creativity seems to be a quality that suits the ideal Orff Schulwerk teacher.

Two notes of the participants are surprising: sharer (n=12) and non-materialist (n=3). It is thought that the participants who gave these answers attended the seminars by paying money. As such, they expect the teacher to share the materials and processes they use in the seminars, but teachers follow different paths. While some teachers prepare a very detailed plan and share it at the beginning or end of the seminar, some teachers think it is better to write it after the lessons are over, as it is not entirely clear how the process will work in an Orff Schulwerk lesson, especially when working with a group for the first time.

Pedagogical quality was the second quality set for which participants provided feedback. Undoubtedly, every teacher is expected to be pedagogically knowledgeable. Chosky’s following sentences can be considered valid for every music teacher: “a well-trained, knowledgeable teacher who has mastered the tools of music and then used those tools to release the natural latent musical powers of the child” (Chosky, 2001, p. 144). Similarly, the characteristics that the participants determined could have been given for any teacher or music teacher, such as; gives good feedback that helps participant to develop; guides; has knowledge of pedagogy etc. So what is different for Orff Schulwerk teacher?

Regner (1975), in explaining Orff’s ideas, describes music education this way: “It cannot be the aim of music education to teach children learn twenty or forty songs, to read music at sight, to

practice playing the xylophone or to give the names of the notes of A major [...] [It is] 'turning towards music'-motivation, 'discovering music'-exploration, 'perceiving and experiencing music'-sensitization, 'making music'-psycho-motor techniques, 'understanding music'-structuring [...]" It is inevitable that the music teacher who executes this type of music lesson should be well educated, self-motivated, and open to change in personal, pedagogical, and artistic aspects.

Orff (1963) states that "everyone can learn elemental music, but those who want to teach, especially those in primary school, must learn it unconditionally. Those who cannot understand elemental music and to whom it is alien, cannot be teachers of the young since essential qualifications are missing." As mentioned before, elemental music possesses a structure consisting of speech, dance, and music, in which individuals actively participate in activities, support individual expression within the group, and wherein improvisation is the main element for music to emerge as "new" each and every time. Therefore, the following features, which are also stated by the participants, are important for an Orff Schulwerk teacher: blends movement, dance, and speech equally and skillfully; focuses on the formation of process rather than the resulting product; handles the individual in all anthropological aspects; loves activity-based music education; is mastered in the pedagogical and performance aspects of music and dance; opens the space for students to express themselves artistically to develop their potential; prepares an environment for improvisation; is student-centered/keeps each student active; supports the creativity of students; and understands the principle of "movement out of music."

In Orff Schulwerk, a four-stage learning process is considered critical for the mastery of musical skills and concepts; these stages include imitation, exploration, literacy, and improvisation (Frazee, 1987, p. 26). The participants who stated that the ideal Orff Schulwerk teacher should be in favor of learning by discovering and by preparing an environment in which improvisation can occur seem—perhaps—intuitively aware of that four-stage learning process.

As such, the participants' note of "good at classroom management" takes on a slightly different look in Schulwerk lessons. Compared to the traditional teacher, the Orff Schulwerk teacher is not in the position of "controlling" students who are singing, doing body percussion, playing instruments, dancing etc., but is actually assisting them to reveal what is latent inside and then leading them to present it in an artistic expression after a creative process. This understanding de-emphasizes the "management" skills of teachers and makes them more like "orchestra conductors," as Frazee (1987, p. 24) expressed, who lead to render harmony from a variety of instruments. To be a "good orchestra conductor" in Schulwerk classes, one needs to adapt the plan according to the dynamics of the group, spontaneously; adopt artistic understanding to students; be an artist and teacher at the same time; have the ideal to raise good people; believe in the principle of "learning from each other"; is able to stand in the background, one step back from the students; must be open to group work and collaboration; and should employ remarkable motivating techniques. The participants noted all of these qualities.

Being an "artist and teacher at the same time" seems quite important in the Orff Schulwerk framework. If we recall Rumpf's words (quoted by Jungmair, 2003) again, we can see that they reveal the artistic qualities of Orff Schulwerk teacher: "in this educational approach, the educator is expected to become an artist again. Teachers should no longer see themselves as sellers of ready-made products." Orff (1967; quoted by Haselbach, 2012) expresses a similar sentiment: "I believe that something of an artist lives in every human being. This something can be destroyed or educated. I therefore see that our educational task includes an artistic element to the humane one." The concept of artist-teacher is important in two ways. First, teachers should discover their own aspects as artists and experience artistic expressional possibilities; second, they should consider how to share this experience with their students and how to strengthen their student rather than destroying the

artist inside. This process undoubtedly requires a strong personality and a strong pedagogical direction as well as a strong artistic perspective.

Although the participants expressed a limited number of views on the artistic qualities of an effective Orff Schulwerk teacher, they did describe the Schulwerk teacher as a musician, dancer, and someone who can plan and perform artistic activities by using speech, music, and dance with their students. This needed range of expertise stands as one of Orff Schulwerk's challenging aspects, as Goodkin (2004, p. 9) states:

“the Schulwerk is a demanding discipline, asking for a minimal expertise wide variety of art forms and media. Since each area alone deserves a lifetime of study, no one can ever be an expert in this teaching style that requires them all. It is indeed a distinct challenge for a trained musician to have to dance and a trained dancer to have to play music, but it is also a great pleasure and one of the reasons why the work remains perpetually fresh. The Orff teacher is always a beginner in one field or another.”

Schulwerk is an educational approach that arises not from a pedagogue or researcher but from an artist. Orff (1963) identifies Schulwerk as a wildflower that sprouts when it finds its proper environment. Orff (1978, p. 13) describes his understanding as such: “as a musician I was interested in trying out a new way of teaching [...] This meant that the starting point was an artistic rather than a purely educational one.” This artistic aspect may not be challenging for music teachers but for other teachers, in Turkey. Expressions such as “talented; can play an instrument; is knowledgeable in the field of music; uses their voice actively and effectively” mostly came from teachers in non-music disciplines, and perhaps reveal the possible deficiencies of teachers in such fields.

In this research, the three main qualities that an effective Orff Schulwerk teacher should have were probed: personal, pedagogical, and artistic qualities. In the light of the data obtained and discussed in this research, an effective Orff Schulwerk teacher can be described as follows: It is an artist-teacher who is a well-trained, creative, energetic, flexible, attentive, responsive, natural, loving, open-minded, self-knowing, observer and spontaneous, mastered and experienced in Orff Schulwerk and elemental music, knows the philosophy and the principles of Orff Schulwerk and successful in transferring this information to the students skillfully and waking up the artist within them.

The need for a well-educated teacher for a quality education is invaluable. Well-educated, effective Orff Schulwerk teachers are necessary for our educational future, as they will raise creative, highly artistic, sensitive, and self-aware individuals. Considering the expectations of the participants, it can be suggested that Orff Schulwerk trainers, especially those who train Orff Schulwerk teachers, should take into account the qualifications noted in this research.

References

- Chosky, L. (2001). *Teaching music in twenty-first century*. Prentice-Hall Inc.
- Dolloff, L. (1993). Das Schulwerk. A foundation for the cognitive, musical, and artistic development of children. In Lee R. Bartel (Ed.), *Research perspectives in music education*, University of Toronto.
- Fraze, J. (1987). *Discovering Orff*. Schott.
- Fraze, F. (2006). *Orff Schulwerk today, nurturing musical expression and understanding*. Schott.
- Goodkin, D. (2004). *Play, sing and dance, an introduction to Orff Schulwerk*. Second edition. Schott.
- Hartmann, W. & Haselbach, B. (2017). The principles of Orff-Schulwerk. *Orff-Schulwerk heute*, 97, Winter 2017, p.23-26.
- Haselbach, B. (1978). *Dance education*. Schott.
- Haselbach, B. (2012). The artistic aspect of Orff-Schulwerk, an attempt at an interpretation. *Orff Schulwerk Informationen*, 87, Winter 2012, p. 22-30.
- Jungmair, U. (1992). *Das elementare, zur musik- und bewegungserziehung im sinne Carl Orffs*, Schott.
- Jungmair, U. (2003). Orff-Schulwerk, elementer müzik ve hareket eğitimi temel ilkeler, Orff-Schulwerk [Orff-Schulwerk, elemental music and movement pedagogy, basic principles]. International Symposium of Orff-Schulwerk Music and Dancs Pedagogy, January, 16-18 2003, Istanbul.
- Karakaya, İ. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. In A. Tanrıöğen (Ed.) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Anı.
- Keetman, G. (1970). *Elementaria, erster umgang mit der Orff-Schulwerk*. Ernst Klett Verlag.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. SAGE Pub.
- Orff, C. (1932). Thoughts about music with children and non-professionals. In Barbara Haselbach (Ed.) *Texts on theory and practice of Orff-Schulwerk, baxis texts from the years 1932-2010*, p. 66-77. Schott.
- Orff, C. (1963). Orff-Schulwerk: past and future. In Barbara Haselbach (Ed.) *Texts on theory and practice of Orff-Schulwerk, baxis texts from the years 1932-2010*, p. 134-159. Schott.
- Orff, C. (1978). *The Schulwerk*. (English edition). Schott.
- Özevin, B. (2018). Humanistic, artistic and pedagogic aspects of Orff-Schulwerk music and dance pedagogy - Orff-Schulwerk müzik ve hareket eğitiminin insani, sanatsal ve pedagojik yönleri. *Journal of Human Sciences*, 15(1), 8–23. Retrieved from <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/4991>
- Regner, H. (1975). Carl Orff's educational ideas- utopia and reality, In Barbara Haselbach (Ed.) *Texts on theory and practice of Orff-Schulwerk, baxis texts from the years 1932-2010*, p. 168-195. Schott.
- Salmon, S. (2012). Musica Humana- thoughts on humanistic aspects of Orff-Schulwerk. *Orff Schulwerk Informationen*, 87, Winter 2012, p. 13-19.
- Shamrock, M. E. (1988). Application and adaptation of Orff-Schulwerk in Japan, Taiwan and Thailand, University of California, Los Angles. Unpublished doctoral thesis.
- Thomas, W. (1976). Of what significance is Orff-Schulwerk? Orff-Schulwerk background and commentary. (English translation Mary Shamrock). *Österreichische Musikzeitschrift*, September 17, p. 414-417. Magnamusic-Baton.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* [Quantitative methods in social sciences]. Seçkin.



Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin TÜBİTAK 4006 Proje Deneyimlerinden Yansımalar: Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Reflections from Social Studies Teachers' TÜBİTAK 4006 Project Experiences: Problems and Solution Suggestions

Elif TORUN ^{ID}, Arş. Gör., Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi, eliftorun0325@gmail.com

Mehmet AKPINAR ^{ID}, Doç.Dr., Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi, makpınar66@yahoo.com

Torun, E. ve Akpınar, M.(2021). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin TÜBİTAK 4006 Proje Deneyimlerinden Yansımalar: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 717-741.

Geliş tarihi:04.10.2021

Kabul tarihi:02.12.2021

Yayımlanma tarihi:28.12.2021

Öz. Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) 4006 proje süreçlerine dair görüşlerini ve bu süreçte karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara önerdikleri çözümleri ortaya koymaktır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum araştırması olarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme ölçüt ve kartopu örnekleme deseni ile belirlenmiştir. Bu bağlamda Türkiye'nin farklı illerinden 19'u erkek, 11'i kadın olmak üzere 30 sosyal bilgiler öğretmeni çalışma grubuna dahil edilmiştir. Mülakat tekniğinin kullanıldığı çalışmada veriler, telefon, internet ve yazılı form aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Öğretmenlerin sosyal bilimler alanlarındaki konu başlıklarını yetersiz bulmaları, maket -model yapımında yetersiz kalmaları, proje çalışmalarına çoğunlukla gönüllü katılmamaları, motivasyonlarının düşük olması ve öğrenci düzeyini yetersiz görmeleri çalışmanın sonuçlarındandır. Öğretmenlerin en çok dile getirdikleri çözüm önerisinin proje katılımının gönüllülük esasınca yapılması, proje konuları hakkında kendilerine rehberlik edebilecek kişilere ulaşabilme, proje çalışmalarını hakkında bilgilendirici faaliyetlerin düzenlenmesidir. Öğretmenler sorun olarak sundukları durumlara ilişkin daha az çözüm önerisi getirmesi çalışmanın dikkat çeken sonuçlarındandır. TÜBİTAK 4006 proje konu başlıkları arasında sosyal bilim konularının artırılması, öğretmenleri projeye teşvik edici seminer ve çalışmaların yaygınlaştırılması ve proje çalışmalarının önemini vurgulayan faaliyetler düzenlenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye bilimsel ve teknolojik araştırma kurumu, TÜBİTAK_4006, Bilim fuarı, Sosyal bilgiler öğretmenleri

Abstract. The aim of this research is to reveal the opinions of social studies teachers about the Scientific and Technological Research Council of Turkey (TÜBİTAK) 4006 project processes, the problems they encounter in this process and the solutions they propose to these problems. The study was conducted as a case study, one of the qualitative research methods. The study group of the research was determined by the criterion and snowball sampling design of purposive sampling. In this context, 30 social studies teachers, 19 male and 11 female, from different provinces of Turkey were included in the study group. In the study in which the interview technique was used, the data were collected via telephone, internet and written form. The data obtained from the study were subjected to content analysis. The teachers' finding insufficient topics in social sciences, their inadequacy in model making, the fact that they do not participate in project studies voluntarily, their motivation is low, and they see the student level as insufficient are among the results of the study. The most frequently mentioned solution proposal by the teachers is making the participation in the project on a voluntary basis, reaching the people who can guide them about the project issues, and organizing informative

activities about the project studies. It is one of the remarkable results of the study that teachers offer fewer solutions for the situations they present as problems. Among TÜBİTAK 4006 project topics, it is recommended to increase social science topics, disseminate seminars and studies that encourage teachers to participate in the project, and organize activities emphasizing the importance of project studies.

Keywords: *The Scientific and technological research council of turkey, TÜBİTAK 4006, Science exhibition, Social studies eachers*

Extended Abstract

Introduction. In addition to the fact that the individual acquires life-oriented skills, gains a scientific perspective, and develops problem-solving skills, this issue is also emphasized in the social studies curriculum. In the title of issues to be considered in the implementation of the program, it is emphasized that social studies as social sciences and social studies approaches as reflective thinking are at the forefront (MEB,2018). It can be said that the basic philosophy of this approach is to provide students with a scientific perspective and to gain problem solving skills by comparing them with real life problems. In addition, it can be said that project-based teaching will provide an important opportunity for both achieving social studies course gains and reaching the final goal. TÜBİTAK 4006 program can be considered as an important support program for producing projects and presenting products. However, as a result of the research, it was noticed that the participation in TÜBİTAK 4006 projects in the field of social studies is low. Considering the low number of applications for project studies in the field of social studies, the reason for the low number of project studies in this field was determined. In addition, although the 4006-TUBITAK science fair is a comprehensive program carried out in primary, secondary and secondary education throughout Turkey, it has been observed that limited research has been done on the subject. In this context, in this study, it is aimed to reveal the problems and solution proposals experienced in this process by taking the opinions of the social studies teachers who have TÜBİTAK 4006 project experience on the project processes. It is thought that this study may be important in terms of recognizing the situations that may prevent the production of projects in the field of social studies, revealing the problems of academicians, teachers and officials working in the field and teachers working in the field of social studies in producing projects, offering solutions and shedding light on the solution of the problems experienced in this context.

Method. This study was conducted as a case study from qualitative research methods. The study group of the research consisted of 35 social studies teachers, 19 male and 16 female, working in various provinces of Turkey in the spring term of the 2020-2021 academic year. In the study, easily accessible situation and snowball patterns of the purposeful sampling method, which is one of the selective sampling methods, were used. In this context, in the first place, Trabzon R&D unit was contacted and contact information was obtained with the consent of the social studies teachers with TÜBİTAK 4006 project experience. After interviewing the teachers who were informed about the purpose and scope of the study and those who wanted to participate in the study, the working group was expanded by requesting the contact information of the teachers they thought could be involved in the study. In the study, semi-structured interview form was used as a data collection tool. The form prepared by the researchers was first sent to the field and language specialist, and the form was shaped in line with the feedback from the experts. Data were collected through an interview form consisting of 18 questions covering demographic information and teachers' TÜBİTAK 4006 project processes, the problems they encountered in this process, and solution suggestions. Content analysis was applied to the data, codes and themes were presented as figures.

Results. According to the results obtained from the study, it can be stated that social studies teachers are insufficient in choosing a subject and scanning the literature. Project topics are mostly

determined by teachers. Social studies teachers do not consider the topics listed among the Science Fair Thematic Sub-Project Areas on the TUBITAK site to be sufficient in terms of social studies, and therefore have problems in determining the topic. The teachers do not voluntarily participate in the project work. Social studies teachers think that the TÜBİTAK 4006 project process benefits them in terms of encouraging research, external motivation, and gaining cognitive and affective skills. Teachers see that the most important contribution of the TÜBİTAK 4006 project process to society is the awareness of science in the eyes of society. Again, teachers consider the academic and emotional contribution of the TÜBİTAK 4006 project process to the students as the most important contribution.

Discussion and Conclusion. When the results obtained from the study are evaluated in general, it can be stated that there are a few topics that do not overlap with the literature and the field-specific problems experienced by social studies teachers during the TÜBİTAK 4006 project process. It is one of the remarkable results of the study that social science subjects are less involved in choosing a subject, teachers are insufficient in making models and other courses draw more attention in this context. In addition, it is one of the important results of the study that the teachers did not offer solutions as much as they voiced the problems. Based on the results of the research, it was found that school administrators do not encourage teachers and students about projects. In this context, school administrators encouraging teachers and students to work on projects can pave the way for the preparation of more qualified, original and purposeful projects. An official platform can be established to meet with experts in the field and people with project experience in the digital environment. Thus, it can be ensured that teachers and students who have problems in areas such as project idea creation, writing and implementation can communicate with people in different places.

Giriş

Bireyin öğrenmesinin yanı sıra öğrendiklerini yaşama aktarıp hayata dönük olarak kullanmasını sağlamak eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü okulların önemli görevleri arasındadır. Nitekim yaşama aktarılamayan bilginin pratikte öğrenciye faydası olmayacak ve böylesi bir bilgi zihinsel yükten öteye gitmeyecektir. Dewey okullar hayatın laboratuvarları gibi olması gerektiği ve öğrencilerin burada edindikleri bilgi ve tecrübelerle hayata atılması gerektiğini vurgular. Okullar bireye yaşama dönük bilgi ve beceri kazandırma adına farklı model, strateji, yöntem ve teknikler benimsemektedir (Çelikkaya ve Kuş, 2009; Eskici, 2017). Bu modellerden biri olan ve Dewey tarafından geliştirilen Proje Tabanlı Öğrenme Modeli (PTÖM) bireyin öğrendiklerini yaşama aktarma ve hayata dönük somut tecrübeler edinme adına önemli bir fırsat sunmaktadır. Geçmişten günümüze yapılan birçok çalışmada projelerin sunulduğu bilim fuar, şenlik ve olimpiyatların öğrencilerin yaşama dönük beceri edinmesi adına önemli olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra PTÖM ile ortaya konan projeler, düzenlenen bilim fuarları öğrencilerde bilimsel düşünme becerilerini geliştirdiği, araştırmaya isteklilik oluşturduğu, sorgulama ve bilime yönelik kariyer planlamasında aktif rol oynadığı çeşitli çalışmalarda da vurgulanmıştır (Bruce ve Bruce, 2000; Bunderson ve Anderson, 1996; Fisanick, 2010; Dionne, Reis, Trudel, Guillet, Kleine, ve Hancianu, 2012, Okuyucu, 2019). Schneider ve Lumpe (1996) yaptığı çalışmada bilimsel projeler sayesinde öğretmenlerin öğrencilere üst düzey düşünme ve sorgulama becerilerini kazandırabileceklerini vurgulamıştır. Bu bulgu birçok çalışma ile de desteklenmiştir. Avcı, Su-Özenir ve Yücel (2016), Jensen ve Buckley (2014), Sözer (2017) proje çalışmalarının öğrencilerin analiz yeteneği, analitik düşünme becerileri gibi üst düzey düşünme becerilerinin yanı sıra sosyal becerileri de desteklediğini ifade etmiştir. Derslerin proje destekli olarak yürütülmesi öğrencilerin derse yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkilemektedir (Durmaz, Oğuzhan-Dinçer ve Osmanoğlu, 2017; Finnerty, 2013; Sülün, Ekiz ve Sülün, 2009).

Bilim ve bilginin halka mal edilmesi, bilginin daha geniş kitlelere ulaşması adına projeler ve bu projelerin hazırlanması, sunumu ve hedef kitleye ulaştırılması adına bazı kurum ve kuruluşlar önem taşımaktadır. Bu kuruluşlardan biri de TÜBİTAK'dır. TÜBİTAK bilim ile halkı buluşturmayı hedefleyen, bilginin daha geniş kitlelere ulaşması adına önemli rol oynayan ve 1963 yılından bu yana faaliyet gösteren bir kurumdur. Bu hedefle TÜBİTAK amaç ve içeriğine göre farklı programlar vasıtasıyla bilim gönüllülerine destek sağlamaktadır. TÜBİTAK okullardaki bilimsel faaliyetleri geliştirmek ve desteklemek için de farklı programları barındırmaktadır. Bu programlardan biri de 4006-TÜBİTAK Bilim Fuarları Destekleme Programı'dır.

TÜBİTAK 4006 programı doğrudan okul ve öğrencilere hitap ettiği için eğitim alanında ayrı bir öneme sahiptir. Diğer TÜBİTAK 4006 Bilim Fuarları Destekleme Programı 4000 kodlu projelerden öğrencilerin ön plana çıkmasıyla farklılaşmaktadır. 4006 TÜBİTAK programı, "Eğitimde İş Birliği Protokolü" kapsamında MEB-TÜBİTAK arasında imzalanan ve bilim kültürünü geniş kitlelere okul ve eğitim vasıtasıyla yayma amacıyla ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda 5-12 sınıflar düzeyinde eğitim gören öğrencilerin bilimsel faaliyete teşvik, bilimsel araştırma yapma bilgi ve becerilerinin kazandırılması, iş birliği ile proje üretme, sunma olanaklarını destekleyici ortam ve olanakların sağlandığı bir programdır. Bu program öğrencilerin bilimsel faaliyetlere araştırarak, sorgulayarak ve çözüm üretmek dahil olmasını bilişsel, duyuşsal, psikomotor gelişmeyi mümkün kılmayı amaçlar. TÜBİTAK 4006 programı öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine olanak sağlamaktadır. Belirlenen 43 tematik alandan en az 5 tanesini içeren konular üzerinde çalışma yapılması beklenmektedir. 2013 yılında başlayan programda, araştırma, inceleme ve tasarım alt türlerinde projeler desteklenmektedir. TÜBİTAK web sitesinde proje çalışmalarıyla desteklenen eğitim; öğrencilerin bilimsel çalışma yapmaya teşvik edilerek bilimsel beceri geliştirmesi, farklı öğrenme stillerine sahip her seviyedeki öğrenciyi proje hazırlayarak sürecine dahil edilmesi, öğrencilerin araştırma yapma, yürütme, sonuçlandırma ve sunma becerilerini geliştirmesi, öğrencilerde işbirliği becerisi geliştirerek

ortak proje hazırlama olanaklarını sağlaması, bilimsel araştırma ile gerçek hayat problemlerine yaparak ve yaşayarak çözüm bulma becerisi geliştirmesi gibi faydalarından bahsedilmektedir (Web 1):

Bireyin hayata dönük beceriler edinmesi, bilimsel bakış açısı kazanması, problem çözme becerilerinin geliştirilmesi birçok öğretim programında ön plana çıkarılmasının yanında sosyal bilgiler öğretim programında da bu hususa dikkat çekilmektedir. Nitekim programın uygulamasında dikkat edilecek hususlar başlığında sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler ve yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler yaklaşımlarının ön planda olması vurgulanmaktadır (MEB,2018). Bu yaklaşımın temel felsefesinin öğrencilere bilimsel bakış açısı kazandırmanın ve öğrencileri gerçek yaşam problemleri ile karşılaştırarak problem çözme becerisi kazandırmak olduğu söylenebilir. Bu bağlamda proje tabanlı öğretimin hem sosyal bilgiler ders kazanımlarına ulaşma hem de nihai hedefe ulaşma adına önemli bir fırsat sunacağı söylenebilir. Bu bağlamda TÜBİTAK 4006 programı proje üretme ve ürünlerin sunulması için önemli bir destek programı olarak düşünülebilir. 2020 yılında 30 farklı tematik alandan 12.832 okulun sunduğu 240.852 alt proje için başvuruda bulunmuş bu projelerden 124.401 alt proje destek almaya hak kazandığı açıklanmıştır. Ancak yapılan araştırma sonucu sosyal bilgiler alanında TÜBİTAK 4006 projelerine katılımın az olduğu fark edilmiştir. Bu hususla ilgili olarak fen bilimleri alanında TÜBİTAK projeleri ve TÜBİTAK 4006 programı özelinde yapılan birçok çalışmanın bulunduğu söylenebilir. Fen bilimleri alanında proje programlarına katılım artırmak ve sorunları tespit etmek adına bir çok çalışma bulunmasına rağmen (Oğuz Ünver, Arabacıoğlu ve Okulu (2015); Özel ve Akyol (2016), Bolat, Bacanak, Kaşıkçı ve Değirmenci (2014), Çavuş, Balçın ve Yılmaz (2018), Tortop (2013) Avcı vd. (2016), Jensen ve Buckley (2014), Sözer (2017); Çetin ve Şengezer (2016) Dionne vd. (2012) ve Kubinova, Novotna ve Littler (1999) Baki ve Bütüner (2009), Fallik, Eylon ve Rosenfeld (2008) ve Windschitl (2003) Durmaz vd. (2017), Finnerty (2013) ve Sülün vd. (2009), Keçeci, 2017; Tortop, 2014, Yıldırım ve Şensoy, 2016) Kankelborg, 2005) Bunderson ve Anderson (1996), Grote (1995) sosyal bilgiler alanında bu tür bir çalışmaya rastlanmamıştır. Sosyal bilgiler alanında proje çalışmalarına başvurunun az oluşu dikkate alınarak bu alanda proje çalışmalarının az olmasının nedeni tespit edilmek istenmiştir. Ayrıca 4006-TÜBİTAK bilim fuarı Türkiye çapında ilköğretim ikinci ve ortaöğretim kademedede gerçekleştirilen kapsamlı bir program olmasına rağmen konuya ilişkin sınırlı sayıda araştırmaların (Durmaz vd., 2017; Keçeci, 2017; Tortop, 2014, Yıldırım ve Şensoy, 2016) yapıldığı gözlemlenmiştir. Bu bağlamda bu çalışmada TÜBİTAK 4006 proje deneyimi olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin proje süreçlerine dair görüşleri alınarak, bu süreçte yaşadıkları sorunları ve çözüm önerilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu çalışmanın sosyal bilgiler alanında proje üretimine engel olabilecek durumlar adına fırsat sunacağı, alanda çalışan akademisyen, öğretmen ve yetkililerle sosyal bilgiler alanında çalışan öğretmenlerin proje üretme hususundaki sorunlarını ortaya koyma, çözüm sunma ve bu bağlamda yaşanan sorunların çözümü için ışık tutması adına önem taşıyabileceği düşünülmektedir. Bu hedefle araştırmanın problem cümlesi “Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin TÜBİTAK 4006 proje deneyimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?” olarak belirlenirken, araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir.

- 1.Sosyal bilgiler öğretmenlerinin TÜBİTAK 4006 projelerini oluştururken hazırlık, uygulama ve değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözümüne ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2.Sosyal bilgiler öğretmenlerinin TÜBİTAK 4006 Projelerine katılma amaçları ve bu amaçları gerçekleştirme durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3.Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 4006 TÜBİTAK projelerinin kendilerine, topluma ve öğrencilere katkılarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve veri analizine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin TÜBİTAK 4006 proje süreçlerine dair görüşlerini ve bu süreçte karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara önerdikleri çözümleri ortaya koymanın amaçlandığı bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak yürütülmüştür. Durum çalışması çeşitli konuları anlamak ve detaylı açıklanması için ne, nasıl, niçin sorularına yanıt arandığı bir yöntemdir (Çepni, 2014). Çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin proje sürecinde yaşadıkları durumlar detaylı olarak ele alındığı için bu yöntem tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan 19'u erkek 16'sı kadın olmak üzere 35 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmada seçkili örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yönteminin kolay ulaşılabilir durum ve kartopu desenleri kullanılmıştır. Bu bağlamda ilk etapta Trabzon Ar-ge birimi ile iletişime geçilerek TÜBİTAK 4006 proje deneyimi olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin rızaları dahilinde iletişim bilgileri alınmıştır. Çalışma amaç ve kapsamı hakkında bilgilendirilen öğretmenlerden çalışmaya katılım göstermek isteyenlerle görüşüldükten sonra çalışmaya dahil olabileceğini düşündükleri öğretmenlerin iletişim bilgileri talep edilerek çalışma grubu genişletilmiştir. 8 farklı ilden çalışma grubuna dahil edilen sosyal bilgiler öğretmenlerinin 3'ü doktora 12'si yüksek lisans 20'si lisans eğitimi mezunudur. Öğretmenlerin 27'si devlet okulu, 4'ü özel okul ve 4'ü Bilem kurumunda görev yapmaktadır. Öğretmenlerden 9'unun idari görevi bulunmaktadır. Öğretmenlerin bir 8'i hizmet öncesi, 9'u hizmet içi eğitimlerle proje türleri ve hazırlık sürecine dair eğitim aldığını ifade ederken, 13'ü proje çalışmaları hakkında eğitim almadığını belirtmiştir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Görüşme formu hazırlanmadan önce araştırma problemine cevap oluşturabilecek sorulardan soru havuzu oluşturulmuştur. Birbirini kapsayan ve araştırma problemi dışına çıkan sorular ayıklanarak görüşme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan görüşme formu TÜBİTAK proje deneyimi olan 3'ü akademisyen 5'i öğretmen olmak üzere 8 sosyal bilgiler alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarından gelen dönütler doğrultusunda 22 olan soru sayısı azaltılarak aynı doğrultuda olduğu düşünülen sorular formdan çıkartılmış ve proje oluşturma sürecinin sırası dikkate alınarak soruların sıralamasında düzeltmeler yapılmıştır. Bu anlamda proje hazırlık sürecinden değerlendirme sürecine doğru sorular sıralanmış ardından amaç ve projenin katkılarına ilişkin görüşlerine yönelik sorulara yer verilmiştir. Daha sonra form dil ve anlaşılabilirlik yönünden incelemesi için dil uzmanına gönderilmiştir. Dil uzmanından gelen dönütler doğrultusunda cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, kurumdaki görev gibi demografik bilgilerin yer aldığı ve öğretmenlerin TÜBİTAK 4006 proje süreçleri ile bu süreçte karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerini kapsayan 18 sorudan oluşan görüşme formuna nihai şekli verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Çalışmanın veri toplama süreci etik kurul onayı alındıktan sonra başlatılmıştır. Bu bağlamda çalışmanın etik kurul incelemesi Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından yapılmış ve 19.02.2021 tarih "E-81614018-000-157" sayılı karar ile çalışmanın yapılması etik olarak uygun bulunmuştur. Çalışmada nitel yaklaşım benimsenerek veriler görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Çalışma grubunun özellikleri belirlenmesinin ardından Trabzon MEB Ar-Ge birimi ile iletişime geçilmiş ve yapılacak çalışma kapsamında bahsedilerek TÜBİTAK 4006 proje deneyimi olan öğretmenlerin rızaları dahilinde iletişim bilgileri talep edilmiştir. İletişime geçilen

öğretmenler çalışma amaç ve kapsamı hakkında bilgilendirilmiş ve gönüllülük esasına göre çalışma kapsamında görüşme için randevu alınmıştır. Bu bağlamda öğretmenler ile telefon ve video konferans aracılığıyla mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin onayı doğrultusunda ses-video ve elektronik form ile görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Görüşme kayıtları, araştırmacıların kişisel flash belleklerinde ve online veri depolama hesaplarında olmak üzere ayrı platformlarda depolanarak saklanmıştır.

Çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerden çalışmaya dahil olabileceğini düşündükleri öğretmenlerin rızaları dahilinde isim ve iletişim bilgileri talep edilerek çalışma grubu kartopu tekniğiyle genişletilmiştir. Her bir katılımcı ile görüşme ortalama 20-30 dakika sürmüştür. Katılımcıların sorulara birbirini tekrar eden, benzer cevaplar vermesi- ve farklı görüşlerin olmaması veri doygunluğuna ulaşıldığına dair kanaat oluşturduğu aşamada veri toplama süreci sona erdirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Verilerin Analizi

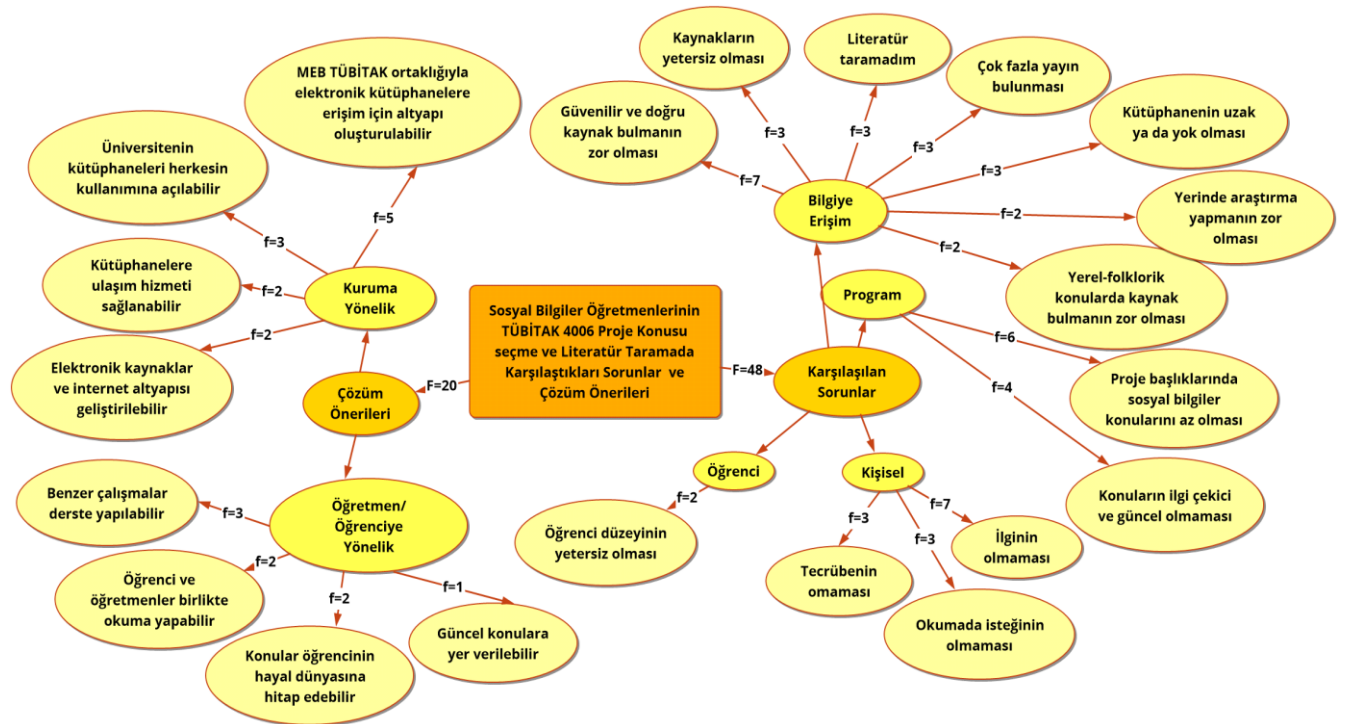
Araştırmanın amacı doğrultusunda çalışmaya dahil olabilecek öğretmenler ile iletişime geçilerek araştırmanın kapsamı hakkında verilmiş ve çalışmaya katılmaya davet edilmiştir. Katılımcılara mülakata istedikleri an son verebilecekleri, bilgilerinin yalnızca bilimsel amaçla kullanılacağı bildirilmiştir. Ayrıca kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı ve görüşlerinin temsili kodlarla çalışmada yer alacağı bilgisi verilmiştir. Gönüllülük esasına göre çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerden randevu alınarak kendileri için uygun gün ve saatlerde mülakatlar yapılmıştır. Mülakatların nasıl yapılacağı katılımcıların rızalarına bırakılmıştır. Pandemi koşulları nedeniyle yüz yüze gerçekleştirilemeyen mülakatlar yoğunlukla telefon ve internet aracılığıyla yapılmıştır. Toplanan veriler iki araştırmacı tarafından hem flash bellek hem de online veri depolama hesaplarında saklanmıştır. Veri analiz aşamasında öncelikle mülakatta ses ve görüntü kaydı alınmasını onaylayan öğretmenlerin görüşleri transkript edilerek yazıya aktarılmıştır. Ortalama 20-30 dakika süren görüşmelerin transkripti yaklaşık bir ay sürede gerçekleştirilmiştir. Transkript edilen veriler, elektronik form aracılığıyla toplanan veriler ile birleştirilerek içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu bağlamda öncelikle katılımcıların araştırma sorularına yanıt oluşturabilecek görüşleri diğer ifadelerinden ayıklanmış ve araştırma konusuyla ilgili olan ifadeler birinci araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Kodlanan veriler daha sonra ilgili temalar altında birleştirilmiştir. Örneğin, “Sosyal bilgilerde proje yapmaya elverişli konu az bu bizi zorlamıştır” (KÖ20) ifadesi “Sosyal Bilgiler’deki konuların az olması” kodu ile program kaynaklı sorun teması ile sunulmuştur. Katılımcıların kodlanan ve tema altında birleştirilen görüşleri birinci araştırmacı tarafından ayrı bir dosyaya kaydedilerek ikinci araştırmacıya sunulmuştur. Oluşturulan kod ve temaların ikinci araştırmacı tarafından teyit edilmesinin ardından içerik analizinde uzman olan iki akademisyenin daha analiz hakkında görüşüne başvurulmuştur.. Uzmanların yapılan analizi doğru olarak nitelendirmesi ve kendilerinin de benzer kod ve temalara yer verebileceği yönünde görüş bildirmeleriyle geçerlik ve güvenilirlik üzerine büyük oranda uzlaşım sağlanmıştır. Temelde kod ve temalar değişmemekle birlikte ifade yönünden yeniden düzenlenmesi gerekli görülen kodlar üzerine de görüş bildiren uzmanların dönütleri doğrultusunda veri analizine son şekli verilmiştir. Veri analizi sonrasında elde edilen bulgular şekiller halinde sunulmuş, bulgular doğrudan alıntılarla desteklenerek yorumlanmıştır. Doğrudan alıntılarda katılımcılardan kadın öğretmenler için KÖ erkek öğretmenler için EÖ kodları numaralandırılarak görüşlere yer verilmiştir. Çalışmada öğretmen ifadesi sosyal bilgiler öğretmenleri yerine kullanılmış farklı branşlardaki öğretmenler kastedildiğinde ilgili branş ifadesine yer verilmiştir. Yine çalışmada proje ifadesi TÜBİTAK 4006 projeleri yerine kullanılmış olup farklı projelerden bahsedilirken ilgili proje koduna yer verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde sosyal bilgiler öğretmenlerinin TÜBİTAK 4006 proje süreçlerine dair görüşleri analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular şekiller kullanılarak görselleştirilmiş ve kodlar görüş sayısını ifade eden frekans bilgileriyle sunulmuştur. Katılımcıların görüşleri gerçek isimleri yerine kodlar kullanılarak doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin TÜBİTAK 4006 projelerini oluştururken hazırlık, uygulama ve değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözümüne ilişkin görüşleri Şekil 1’de sunulmuştur.

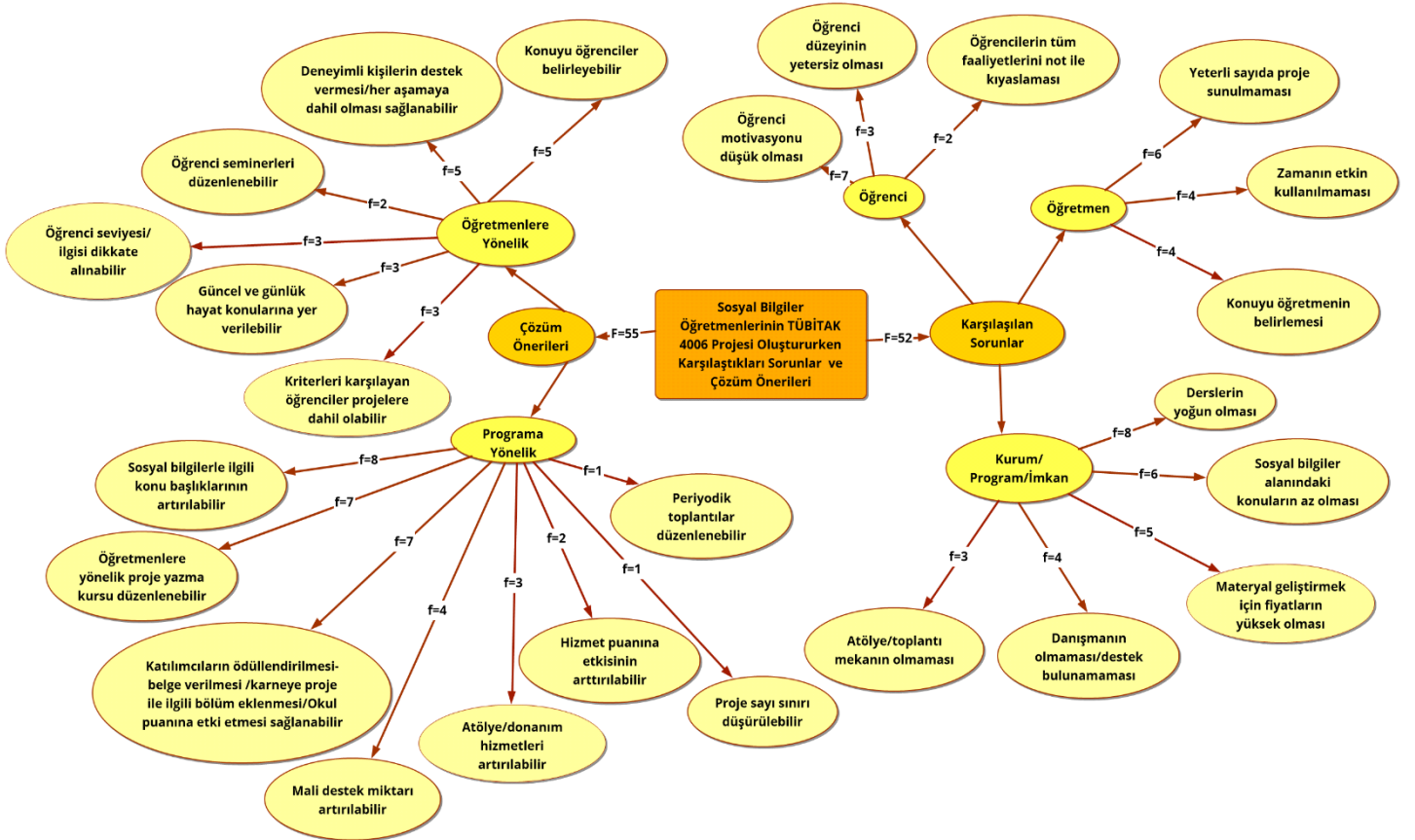


Şekil 1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin TÜBİTAK 4006 proje konusu seçme ve literatür taramada karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin TÜBİTAK 4006 proje konusu seçerken ve literatür taramada karşılaşılan sorunlar incelendiğinde öğretmenlerin bilgiye erişim, program yapısı ve kişisel kaynaklı olmak üzere üç temada on üç farklı koddan 48 görüş dile getirmiştir. Öğretmenler literatür tararken karşılaştıkları sorunlardan en çok doğru ve güvenilir kaynak bulmakta zorlandıklarını dile getirmiştir. Bu konu hakkında öğretmenlerden EÖ12 "Literatür taraması yaparken internette araştırma yaptığımızda güvenilir kaynak bulmak ve doğru bilgiye ulaşmakta zorlandık." ifadeleriyle görüşünü dile getirmiştir. Öğretmenlerden çalışma konusunu seçerken literatür taramadığını dile getiren çok sayıda kişi bulunmaktadır. Bu konuda öğretmenlerden KÖ1 "Literatür tarama ihtiyacı duymadım, konu zaten aklımdaydı..." ve KÖ13 "Proje konularında literatür araştırmasına yönelik bir çalışma olmadı" ifadeleriyle görüşünü dile getirmiştir. Öğretmenler TÜBİTAK tarafından belirlenen konu başlıklarının sosyal bilgiler kapsamında ele alınacak konulara az yer verildiğini ve bu sebeple sorun yaşadıklarını da sıklıkla dile getirmiştir. Bu konuda öğretmenlerden EÖ5 "Daha çok Fen ve Teknoloji tasarım alanında projeler yapılabilirmiş gibi bir genel algı var. Bunu aşmak güç oluyor." KÖ7

"TÜBİTAK'ta konulara bakarsanız sosyal bilgiler alanında da daha az konunun yer aldığını görürsünüz bu nedenle konuya karar verirken sorun yaşadık" ifadeleriyle yaşadığı sorunu dile getirmiştir. Bireyden kaynaklı sorun olarak öğretmenler tarafından en çok dile getirilen görüş ilgi ve isteğin olmadığıdır. Bu konuda öğretmenlerden EÖ11 "Kişisel isteğimle değil, kurumun talebi doğrultusunda katılım sağladık" ifadeleriyle konuyu mecburiyetten seçtiğini ve aslında ilgi ve istek duymadan konuyu belirlediklerini ifade etmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin TÜBİTAK 4006 proje konusu seçme ve literatür taramada karşılaştığı sorunlara yönelik çözüm önerileri incelendiğinde iki ana tema ve sekiz farklı kodda olmak üzere 20 çözüm önerisi öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Bu hususta öğretmenlerin en çok dile getirdikleri, kurumlardan beklenen çözüm önerisi elektronik bilgi kaynaklarına ulaşım adına alt yapının oluşturulmasıdır. Öğretmenlerden KÖ7 "... görev yaptığım için literatür taraması yaparken kütüphaneye gidip araştırma yapma şansım olmadı. Ulaşabildiğim elektronik kaynaklara ulaşarak kaynaklarımı topladım...ücretli bazı kaynaklara ulaşamadım, MEB bu konuyla ilgilenmeli" EÖ19 "kütüphanelere köy okullarının ulaşımının sağlanması ve sanal MEB ve üniversite kütüphanelerinin geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum" KÖ10 "Literatür taraması zor oluyor. TÜBİTAK bu konuyla ilgili daha çözümleyici bir sistem oluşturmalı" ifadeleriyle görüşlerini dile getirmiştir. Benzer çalışmaların derslerde yapılması ve öğrencilerin ön planda tutulduğu konulara yer verilmesi öğretmenlerin çözüm önerisi olarak en çok dile getirdikleri görüş olmuştur. Bu konuda EÖ3 "Deneyim kazanmak için derslerde benzer çalışmaların daha sık yapılması iyi olabilir" ifadeleriyle görüşünü açıklamıştır.

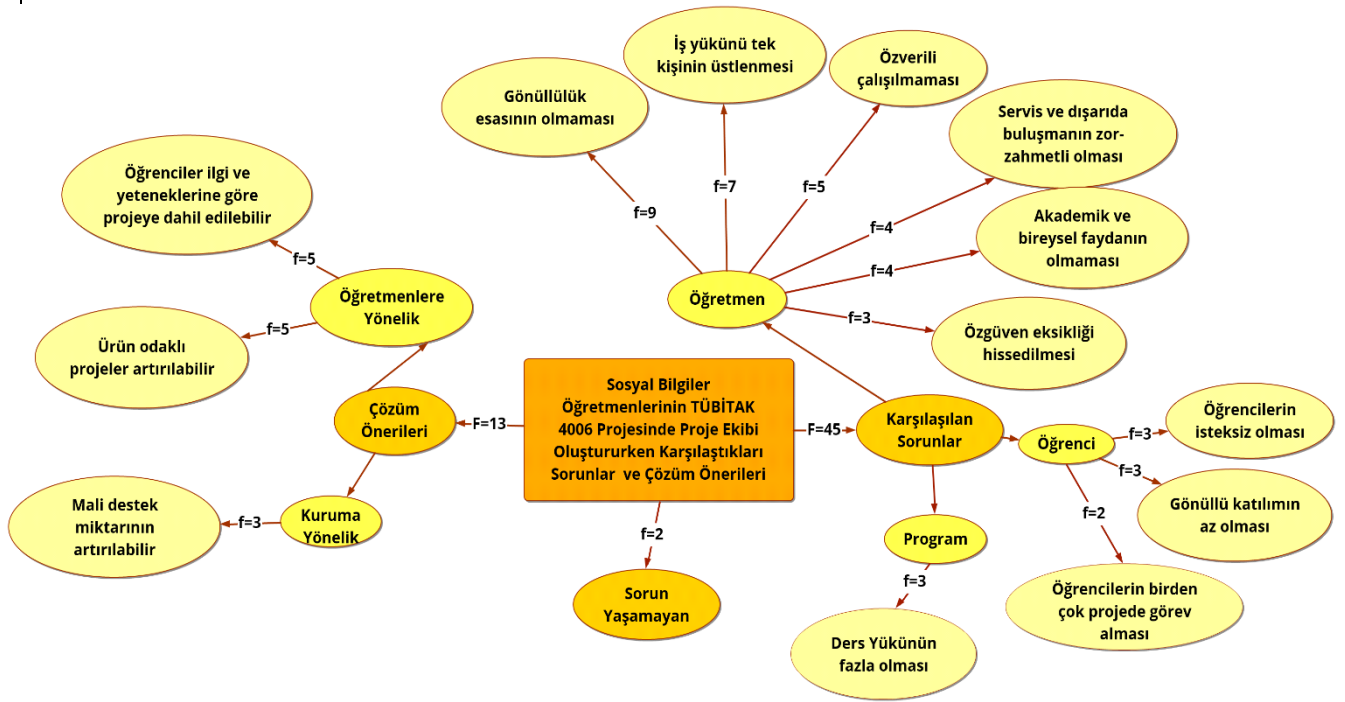


Şekil 2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin TÜBİTAK 4006 projesi oluştururken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri

Sosyal bilgiler öğretmenleri TÜBİTAK 4006 projesi oluştururken karşılaştıkları sorunlar hakkında üç farklı ana tema ve 11 farklı kod olmak üzere 52 görüş dile getirmiştir. Bu hususta

öğretmenler proje oluştururken, öğrenci motivasyonunun düşüklüğünü öğrenci kaynaklı sorun olarak çokça dile getirmiştir. EÖ5 “Öğrencilerin motivasyonu projelerin fikir aşamasından sonra düşüyor.” ifadeleriyle görüşünü açıklamıştır. Öğretmen kaynaklı sorun olarak yeterli sayıda proje sunulmaması dile getirilirken, program kaynaklı sorun olarak en çok ders yoğunluğu ve sosyal bilgilerdeki konuların proje için elverişli olmayışı dile getirilmiştir. Bu kapsamda KÖ25 “Zümre arkadaşlarım konuya ilgisizdi bu nedenle az sayıda proje sunabildik” EÖ22 “Öğrencilerim ders yoğunluklarının fazla olması bu projelere olan ilgilerinin azalmasına yol açıyor” KÖ20 “Sosyal bilgilerde proje yapmaya elverişli konu az bu bizi zorlamıştı” ifadeleriyle görüşlerini açıklamıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenleri TÜBİTAK 4006 projesi oluştururken karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri incelendiğinde iki ana tema 15 farklı kod olmak üzere 55 görüş dile getirdiği belirlenmiştir. Öğretmenlere yönelik çözüm olarak konunun öğrencilerin belirlemesi ve deneyimli kişilerin sürece dahil edilmesi görüşü en çok dile getirilen çözüm önerileri olmuştur. KÖ1 “Proje oluştururken yol gösterici birinin olmaması beni zorladı. Yol gösterenlerin çoğalması bu soruna çözüm olabilir” EÖ8 “Öğrencilerin daha aktif olması gerektiğini düşünüyorum. Bence en önemli problem buydu. Çözüm önerisi olarak ta öğrencileri bu konuda uzmanları tarafından eğitim ve bilgilendirme verilmeli ve daha çok proje süreçlerine dahil edilmeli” ifadeleriyle çözüm önerisini dile getirmiştir. Öğretmenlerin programa yönelik en çok dile getirdikleri çözüm önerisi sosyal bilgiler alanında yapılabilecek konu başlıklarının artırılması ve proje yazma kurslarının düzenlenmesine yönelik görüşlerdir. Bu hususta EÖ11 “Konuyu belirlemek ve onu bir alanla eşleştirmek zor oluyor. Beni en çok zorlayan yazma süreci. Uygun kelimeyi bulma” ifadeleriyle görüşünü dile getirmiştir.

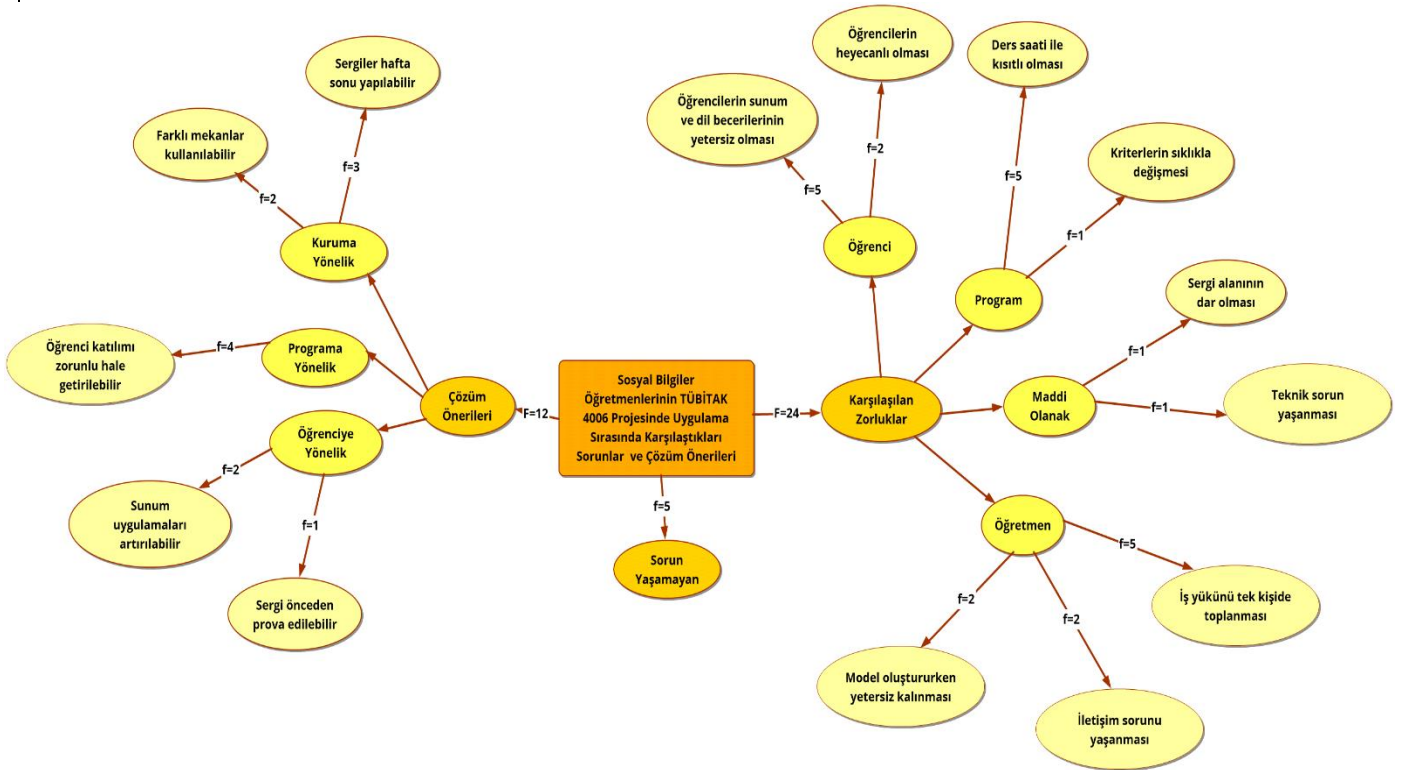


Şekil 3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin TÜBİTAK 4006 projesinde proje ekibi oluştururken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri

Sosyal bilgiler öğretmenleri TÜBİTAK 4006 projesinde proje ekibi oluştururken karşılaştıkları sorunlar konusunda üç ana tema olmak üzere 11 farklı koda 45 görüş dile getirmiştir. Öğretmenler, öğretmen kaynaklı sorun olarak ekip oluştururken gönüllülük esasının olmayışı ve iş yükünün bir kişide toplanması en çok karşılaştıkları sorun olarak dile getirmiştir. Bu hususta öğretmenlerden KÖ23 “Proje ekibini oluştururken karşılaştığımız en önemli sorun istekli öğretmen ve öğrencilerin olmaması

olmuştur.” ve KÖ15 “Bazen işin bir kişiye ait gibi görülmesi” ifadeleriyle görüşünü açıklamıştır. Öğretmenler, öğrenci kaynaklı sorun olarak öğrenci isteksizliği ve gönüllü katılımın azlığını dile getirmiştir. EÖ5 “Proje ekiplerini oluştururken 8. sınıf öğrencileri LGS odaklı hareket ettikleri için onları ikna etmek mümkün değil.” KÖ7 “Özgüvenlerinin eksik olması nedeniyle katılmak istemediler.” ifadeleriyle görüşünü açıklamıştır. Ders yükü fazla olduğu için öğretmen ve öğrencilerin proje ekibine dahil olmak istemeyişi de öğretmenler tarafından dile getirilen sorunlar arasındadır. Bu hususta KÖ1 “Öğrencilerim ders yoğunluklarının fazla olması bu projelere olan ilgilerinin azalmasına yol açıyor” EÖ12 “İsteksizlik, ders yükünün fazla olması, zaman ayıramama, öğretmen arkadaşlarımızın katılımını engelleyen durumlardı, ekibi oluşturmak bu nedenle zor ve zaman almıştı” ifadeleriyle görüşünü dile getirmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenleri TÜBİTAK 4006 projesinde proje ekibi oluştururken karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerisi olarak iki ana temada üç farklı kodla 13 görüş dile getirmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin yeteneklerine göre projeye dahil edilmesi ve ürün odaklı projelere ağırlık verilebileceği çözüm önerisi olarak dile getirilen görüşlerdir. EÖ26 “Öğrencilerin yeteneklerini keşfederek okulda farklı bir ortam oluşturularak katılım artırılabilir.” ve KÖ9 “Daha çok yerel, folklorik özellikte proje konular öğrencilerin dikkatini çekmeyebiliyor, ellerinde somut bir ürün görmeleri onları teşvik edecektir” EÖ6 “Taleplerin artması somut fayda ile orantılıdır diye düşünüyorum. Ürün ürettiğini gören çocuklar daha istekli olabilir” ifadeleriyle görüşünü açıklamıştır. Öğretmenler ayrıca, kuruma yönelik olarak mali desteğin artırılmasının ekip oluşturma adına teşvik edeceği ve katılımın artabileceğini de dile getirerek çözüm öneri sunmuştur. Bu konuda EÖ21 “Proje destek miktarı arttırılmalı. Öğretmenlere hizmet puanı, öğrencilere okul puanı verilmeli ancak bu şartlarda katılım artırılabilir” ifadeleriyle görüşünü dile getirmiştir.



Şekil 4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin TÜBİTAK 4006 projesinde uygulama sırasında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri

Sosyal bilgiler öğretmenleri TÜBİTAK 4006 projesinde uygulama sırasında yaşadıkları sorunlar hakkında 4 ana tema dokuz farklı kod olmak üzere 29 görüş dile getirmiştir. Bu konuda öğrenci kaynaklı sorun olarak en çok sunum, dil ve ifade becerileri üzerine görüş dile getirilmiştir.

Öğretmenlerden EÖ5 “Öğrencilerin Türkçeyi kullanma becerilerine sorun olmaktadır.” KÖ7 “Projelerin sunumu noktasında ki yetersizlikler planlanan amacın daha çok öğrenciye ulaşmasını engelliyor...” Ö21 “Öğrencilerin aşırı heyecanlı olması sunum sırasında sorunlara neden oldu.” ifadeleriyle kendini ifade etmiştir. Program kaynaklı sorun olarak projenin ders saati ile sınırlı olması dile getirilirken EÖ22 “Bu aşamada zaman dışında bir sorun yaşamadım. Öğretmenlere projeler için egzersiz çalışmalarını veriliyor ancak bu pandemi döneminde fiili bir çalışma olmadığı için bunu kendimizden fedakarlık ederek yapıyoruz bu konuda bir düzenleme gerekiyor. Dersler yoğun ve projenin ders saatleri içinde yapıyor olması bir sorundu” ifadeleriyle görüşünü açıklamıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenleri TÜBİTAK 4006 projesinde uygulama sırasında yaşadıkları sorunlara ilişkin dört ana tema 6 farklı olmak üzere 25 çözüm önerisi dile getirmiştir. Öğretmenler uygulama sırasında karşılaştıkları sorunlara karşı çoğunlukla önerisinin olmadığını dile getirmesinin yanı sıra farklı görüşler de ifade etmiştir. Bu konuda öğretmenler, sergilerin derslerle çıkışmasından dolayı hafta sonu yapılabileceği çözümünü sıklıkla dile getirmişlerdir. EÖ3 “Ders saatlerini takip eden günlerde yorgunluk, zaman ayıramama, ulaşım. Hafta sonu yapılabilir, okul idaresi gerekli tedbirleri almakta yardımcı olabilir” ifadeleriyle görüşünü dile getirmiştir. Programa yönelik olarak öğrencilerin zorunlu olarak sürece dahil edilebileceği sıklıkla dile getirilmiştir. Öğretmenlerden EÖ8 “En önemli sorun işlerin herkes tarafından aynı titizlikle ve zamanında yapılmaması. Öğrenci gönüllü olarak katılmıyorsa zorunlu tutulup sürece dahil edilebilir.” ifadeleriyle bu konudaki görüşünü dile getirmiştir.



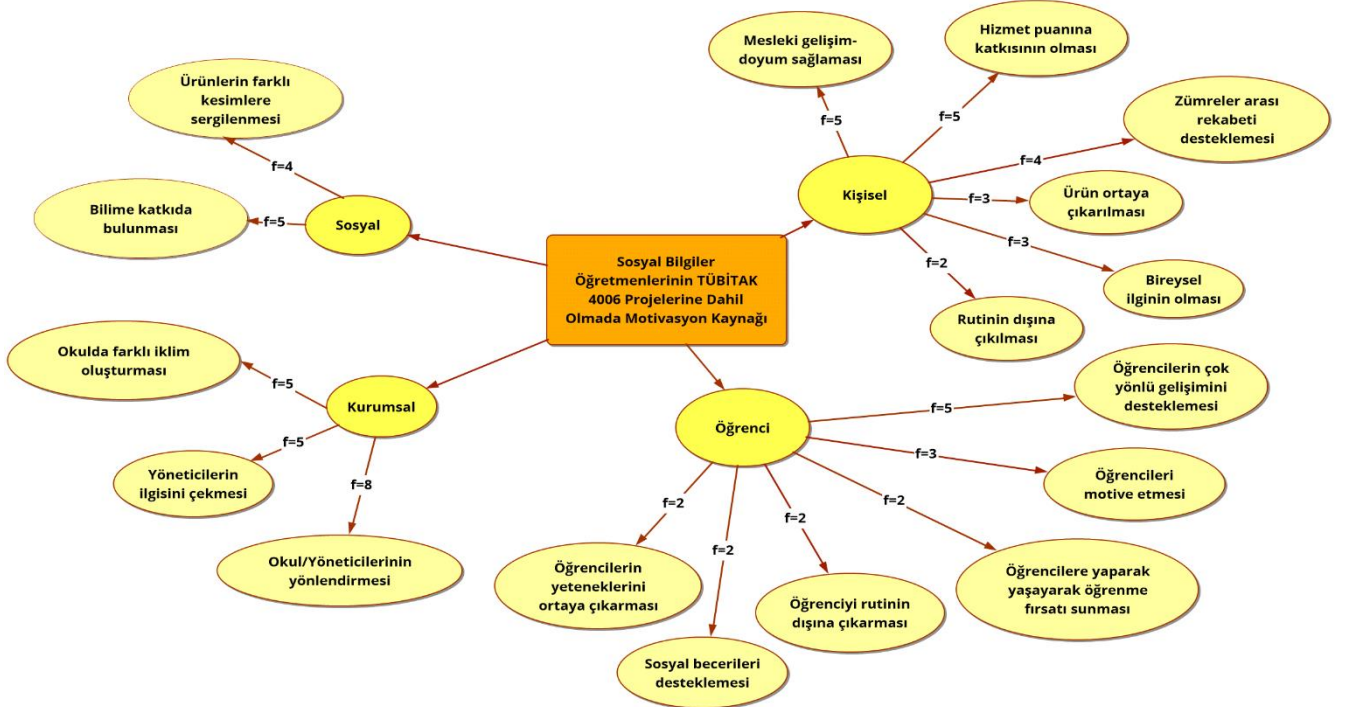
Şekil 5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin TÜBİTAK 4006 projesinin değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri

Sosyal bilgiler öğretmenleri TÜBİTAK 4006 projesinin değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlar konusunda 4 ana tema olmak üzere 19 farklı koda 100 görüş dile getirmiştir. Öğretmenlerin öğrenci kaynaklı sorun olarak en çok dile getirdikleri görüşün sergiye katılımının az olduğu yönündedir. Konu hakkında EÖ30 “Sergi alanının yetersiz olması en önemli sorunlardan bir tanesi olmuştur. Okulların küçük salonlarında sergilerin yapılması daha az sayıda insana ulaşmasına yol açıyor.” EÖ8

“Sergilere katılımı yeterli buluyorum. Ancak projelerin yerelde kalmayıp ulaşılan kişi sayısının artırılması gerektiğini düşünüyorum” ifadeleriyle görüşünü dile getirmiştir. Öğretmenlerin program kaynaklı sorun olarak en çok dile getirdikleri görüş ise niceliğin niteliğin önüne geçtiği yönündedir. Bu anlamda KÖ15 “Projede rehber öğretmendim. Bazı okullar projeye sırf para almak için katılıyor ve projeleri öğretmenlerin kendileri yapıyor. Okulların belirli sayıda proje sunması gerekiyor bu da niceliği niteliğin önüne alıyor” ifadeleriyle görüşünü açıklamıştır. Bu konuda öğretmen kaynaklı sorun olarak en çok dile getirilen görüş modelli maketli projelerin daha çok dikkat çekmesi ve sosyal bilgiler alanında bu materyallere daha az yer verilmesidir. KÖ13 “Değerlendirme sürecinde daha çok sayısal alan ve maket tarzı projeler popüler oldu. Fikir tarzı bir proje pek rağbet görmedi hiç” ifadeleriyle görüşlerini açıklamıştır. Yönetim ve program kaynaklı sorun olarak en çok dile getirilen görüş okulun zorunlu tutması ve ders yükünün fazla olduğu yönündedir. Bu konuda EÖ29 “...katılım okul bazında zorunluymuştu bu zaruret isteksizlik oluşturdu” ifadeleriyle görüşünü dile getirirken KÖ4 “Danışman öğretmenlerin katılımı az oluyor maalesef. Yani bazılarında çok zor geliyor raporlaştırma ve sürece katılma. Onlar da haklı olabilir çünkü dersleri çok yoğun” ifadelerini kullanmıştır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin TÜBİTAK 4006 Projelerine katılma amaçları ve bu amaçlara ulaşma durumlarına ilişkin görüşleri şekillerle sunulmuştur. Şekillere ilişkin açıklama ve görüşlerden doğrudan yapılan alıntılar ilgili şeklin altında sunulmuştur.



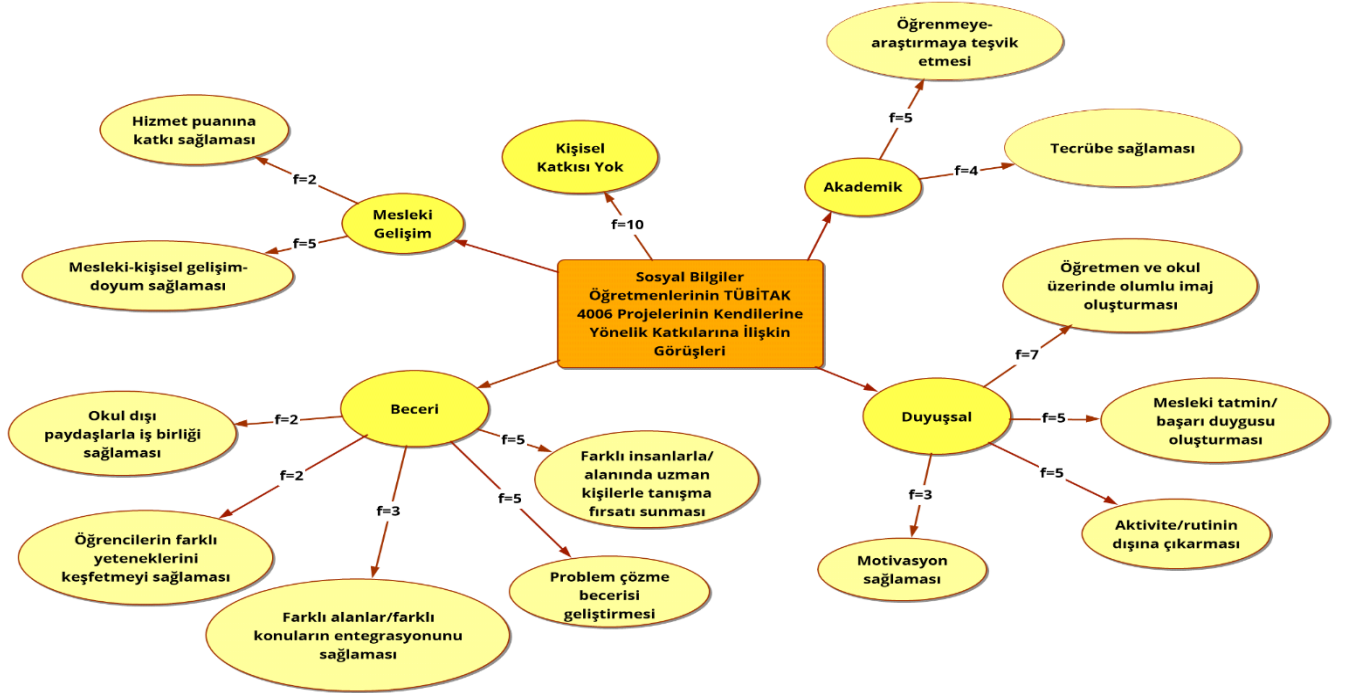
Şekil 6. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin TÜBİTAK 4006 projelerine dahil olmadaki motivasyon kaynağı

Sosyal bilgiler öğretmenleri TÜBİTAK 4006 projelerine katılmalarında motivasyon kaynağı olarak dört tema 18 farklı kod ile 63 görüş bildirmiştir. Motivasyon kaynağının kişisel olarak mesleki-gelişim ve doyum sağlamak olduğu görüşünü dile getiren öğretmenlerden EÖ5 “Kişisel olarak sürekli öğrenmeye, araştırmaya ve sorunlara çözüm bulmaya dönük bir yaklaşıma sahip olmak gibi bir yönelime sahip olmak en önemli kazanımım oldu. Farklı alanlarda, farklı konularda bilgi ve

tecrübelerim oldu. Farklı insanlarla, alanında uzman kişilerle çalışma fırsatı buldum.” EÖ22 “Öğrenme öğretme ve kendimi geliştirmede faydalarını görüyorum” ifadeleriyle görüşünü açıklamıştır. Öğretmenler bir diğer görüş olarak öğrencilerin çok yönlü gelişimini sağlamak ve yaşayarak öğrenme fırsatı sunduğu için projelere dahil oldukları en çok dile getirilen görüşlerdir. Bu kapsamda öğretmenlerden KÖ9 “Bilişsel ve psikomotor öğrenmeler açısından zengin fırsatlar sunması, zengin öğrenme fırsatı sağlıyor, biz derslerde bunu yapamayabiliyoruz yani her öğrenme alanına hitap edemeyebiliyoruz.” ifadelerini kullanırken EÖ6 “Öğrencilerimle yaparak yaşayarak öğrenmek istemem. Öğrencilerin de bunu yapacak olması projeler konusunda yüreklenmek ve yüreklendirmek.” ifadeleriyle görüşünü dile getirmiştir. Kurumun yönlendirmesiyle projelere dahil olduğunu dile getiren öğretmenlerden EÖ3 “Katılmayı kendim istemedim kurumum zorunlu tuttuğu için katılmıştık” ifadeleriyle görüşünü dile getirmiştir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

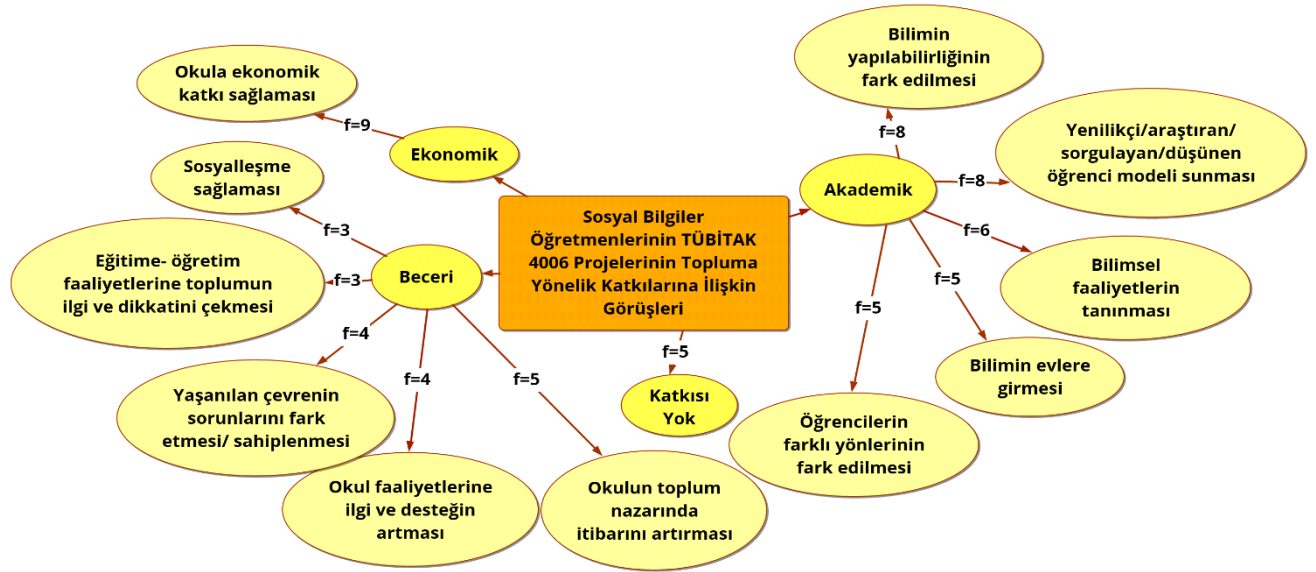
Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 4006 TÜBİTAK projelerinin kendilerine, topluma ve öğrencilere katkılarına ilişkin görüşleri şekillerle sunulmuştur. Kod ve temalara ilişkin açıklama ve katılımcıların ifadelerinden doğrudan alınan cümlelere ilgili şeklin altında sunulmuştur.



Şekil 7. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin TÜBİTAK 4006 projelerinin kendilerine yönelik katkılarına ilişkin görüşleri

Sosyal Bilgiler Öğretmenleri TÜBİTAK 4006 Projelerinin Kendilerine Yönelik Katkılarına İlişkin dört temada olmak üzere 14 farklı koda 72 görüş dile getirmiştir. Öğretmenler akademik katkı olarak projelerin öğrenme ve araştırmaya teşvik sağladığını sıklıkla dile getirmiştir. Bu hususta öğretmenlerden EÖ17 “Literatür taraması yaparken internette araştırma yaptığımızda güvenilir kaynak bulmak ve doğru bilgiye ulaşmakta zorlandık. Yazılı kaynak taraması sırasında konuyla ilgili yazılı- basılı kaynak bulmakta zorlandık ama bu bizi araştırma yapmaya daha da teşvik etti” ifadeleriyle görüşlerini dile getirmiştir. Duyuşsal katkı olarak çevreden alınan olumlu görüşlerin etkili olduğu dile getirilirken öğretilerden EÖ22 “Aktif olmak, yeni kavramlar öğrenmek, başarıma duygusu, çevrenin olumlu dönüşleri kesinlikle muazzam bir mutluluk sağlıyor” ifadeleriyle görüşünü

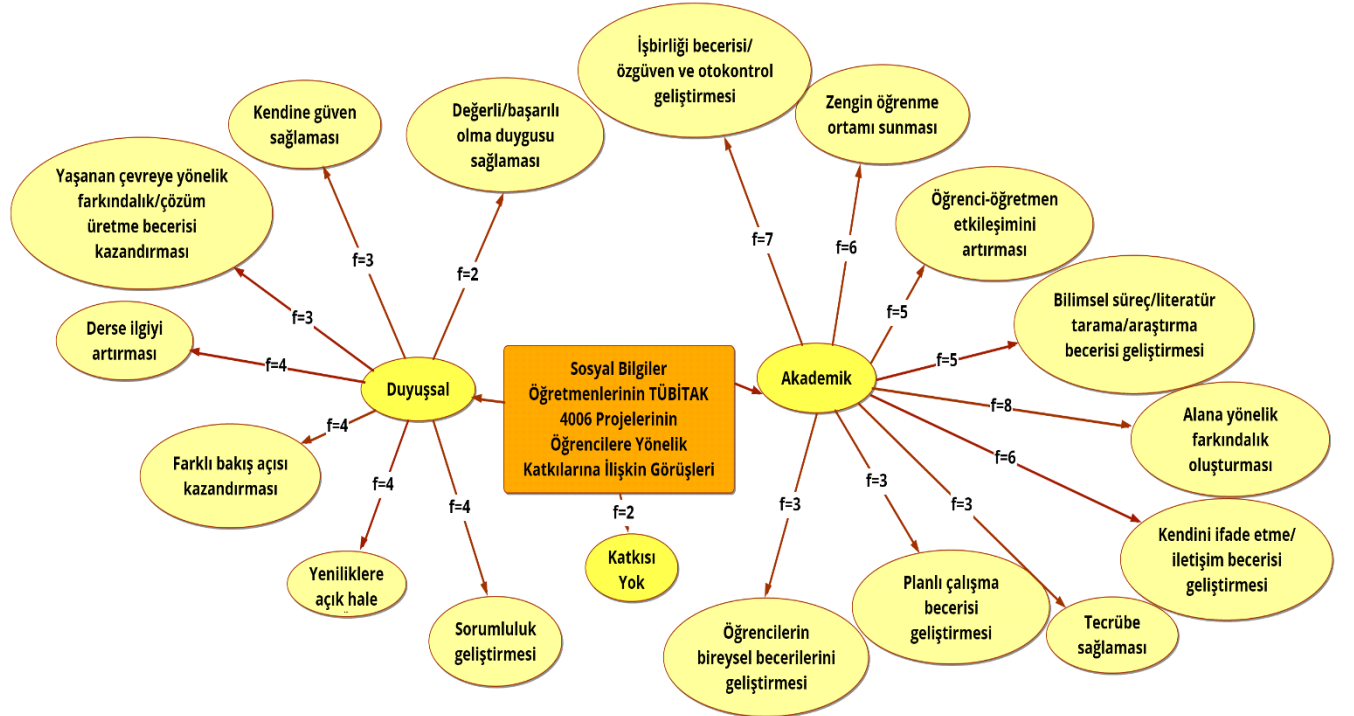
açıklamıştır. Proje sürecinin işbirliği ve problem çözme becerilerini geliştirdiği öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilen görüşler arasındadır. Bu hususta KÖ18 “Bugüne kadar öğrenmiş olduğumuz konuların farklı yönlerine dikkat çekerek bilinç oluşturmaya çalıştık, olayların çok boyutluluğunu görmüş olduk. Derste öğrendiğimiz problem çözme basamaklarını uygulamış olduk bu da çocuklarda problem çözme becerisini ve birlikte iş çıkarma becerisi geliştirmiştir zannımca” ifadeleriyle görüşünü dile getirmiştir. Proje sürecinin kişisel katkısının olmadığı da öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilen görüşlerdendir. Bu konuda öğretmenlerden KÖ2 “Kişisel bir katkısı yok maalesef, dediler katıldık” ifadeleriyle görüşünü dile getirmiştir. Bu görüşün yanı sıra öğretmenlerden proje sürecinin kişisel gelişim sağladığını ifade eden öğretmenlerden EÖ11 “Bu konuda da bir tecrübe edinmiş olduk. Mesleki olarak derste öğrendiğiniz bilgileri uygulama fırsatı bulduk. Kişisel olarak başarıma ve hedefe ulaşma duygusu tabii ki en büyük kazanımımız oldu” ve KÖ15 “Öğrencilerimle birlikte çalışmak, ortaya bir ürün koymak çok zevkli. Motivasyonumu artırıyor. Fuar aşamasında daha fazla insan tanıyoruz. Mesleki açıdan tatmin edici bir sonuç alabiliyorum” sözleriyle kendini ifade etmiştir.



Şekil 8. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin TÜBİTAK 4006 projelerinin topluma yönelik katkılarına ilişkin görüşleri

Sosyal Bilgiler Öğretmenleri TÜBİTAK 4006 Projelerinin Topluma Yönelik Katkılarına İlişkin üç temada 12 farklı koda olmak üzere 65 görüş dile getirmiştir. Öğretmenler proje sürecinin topluma yönelik akademik katkı olarak en çok bilimin yapılabiliğinin fark edilmesi ve çok yönlü öğrenci özelliği sunabileceği görüşünü dile getirmiştir. Bu konuda öğretmenlerden KÖ7 “Bilimin yapılabiliğinin fark edilmesi için faydalı diye düşünüyorum” ifadeleriyle görüşünü dile getirirken KÖ24 “Daha yenilikçi araştıran sorgulayan düşünen bir öğrenci grubunun oluşmasına destek oluyor” EÖ5 “Bilim kısa bir sürede olsa evlere giriyor.” ifadeleriyle görüşlerini açıklamıştır. Öğretmenler projelerin okulların itibarını artırdığını dile getirmesinin yanı sıra toplumsal katkının olmadığını da sıklıkla ifade etmiştir. Bu hususta öğretmenlerden EÖ29 “Görsel olarak sergiler okulun imajı açısından faydalı oldu” ve KÖ2 “Toplumsal bir katkısı olduğunu düşünmüyorum” ifadeleriyle görüşünü dile getirmiştir. Öğretmenler tarafından en çok dile getirilen görüş projelerin okullara ekonomik katkı sağladığı yönündedir. Bu konuda öğretmenlerden EÖ30 “Toplumsal açıdan faydalı ancak birçok kimse bu fuarların neden niçin yapıldığının farkında değil bu yüzden okullara ekonomik katkı sağlıyor ki projeler hep bu yüzden yapılıyor” ifadeleriyle görüşünü açıklarken EÖ3 “Birçok öğretmen bu projelere bilim için değil okul idaresi ile ters düşmemek için katılıyor. Öğretmenlerin daha başarılı işler çıkartması için okul idaresi değil öğretmenler desteklenmeli, okul da alacağı paraya bakıyor” ifadelerini kullanmıştır.

Sosyal Bilgiler Öğretmenleri TÜBİTAK 4006 Projelerinin Öğrencilere Yönelik Katkılarına İlişkin üç temada 17 farklı koda 68 görüş dile getirmiştir. Projelerin öğrencilere akademik katkısı olarak işbirliği ve otokontrol becerisi geliştirdiği öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Bu konuda öğretmenlerden EÖ14 “Öğrenci çalışırken bilimsel süreçleri ve etik kuralları fark ediyor. Çalışmasını sunarken iletişim ve özgüven, otokontrol becerileri gelişiyor” ifadeleriyle görüşünü açıklarken KÖ1 “...öğrencilere grup çalışması ile özgüven geliştirmesi noktasında da katkıları olmuştur” ifadelerini kullanmıştır. Projelerin öğrencilerde duyuşsal sorumluluk duygusu geliştirdiği, yeniliklere açık- farklı bakış açısı kazandırdığı, derse ilgiyi artırdığı yönünde görüşler öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. EÖ5 “Kendini ifade etme, farklı bakış açısı kazanma, çevremizdeki sorunları görme ve onlara çözüm üretme becerisi kazandıklarını düşünüyorum. Bence en önemli katkı bizde bir şeyler yapabiliyoruz duygusu ve öz benlik algısının yükselmesini olumlu etkilemesidir” ifadeleriyle görüşünü dile getirmiştir. Öğretmenlerden projelerin öğrencilere herhangi bir katkısının olmadığını dile getirenler de yer almıştır. Bu hususta öğretmenlerden EÖ3 “Katkı sağladığını düşünmüyorum” ifadelerine yer vermiştir.



Şekil 9. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin TÜBİTAK 4006 projelerinin öğrencilere yönelik katkılarına ilişkin görüşleri

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin TÜBİTAK 4006 proje süreçlerine dair görüşlerini ve bu süreçte karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara önerdikleri çözümleri ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu bağlamda çalışmadan elde edilen sonuçlara göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin konu seçme ve literatür tarama konusunda yetersiz kaldığı ifade edilebilir. En sık tekrar edilen “güvenilir ve doğru kaynak bulmanın zorluğu, kaynak yetersizliği ve çok yayın bulunması kodları” öğretmenlerin literatür tarama adına sorun yaşadıkları ve bu alanda yeterli donanıma sahip

olmadıkları fikrini ortaya çıkarmaktadır. Bu sonucun aynı doğrultuda farklı araştırma gruplarıyla yürütülen çalışmalardaki sonuç ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Nitekim Oğuz-Ünver vd. (2015); Özel ve Akyol (2016), Tortop (2013) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin literatür taramada eksikliklerinin bulunduğu dile getirilmiştir. Bu sonuçtan farklı olarak Sözer (2017) yaptığı çalışmada öğretmenlerin literatür tarama bilgisinin iyi olduğundan bilimsel makale ve tezlere erişim konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olduğuna değinmiştir. Bu farklılık çalışma grubuna dahil olan öğretmenlerin mesleki kıdem ve mezun olunan dönemlerinin farklı olmasıyla ilgili olabilir. Nispeten daha yakın dönemde mezun olan öğretmenlerin bilimsel araştırma ve proje dersleri aldıkları bu nedenle literatür tarama adına sorun yaşamaması muhtemeldir.

TÜBİTAK 4006 projelerinin öğrenciler tarafından oluşturulması öğretmenlerin ise bu konuda rehber konumunda olması beklendiği bilinmektedir. Ancak yapılan çalışma sonucu proje konularının çoğunlukla öğretmenler tarafından belirlendiği söylenebilir. Nitekim çalışmanın ilerleyen kısımlarında bu durum öğretmenler tarafından da dile getirilmiştir. Konunun öğretmenler tarafından belirlenmiş olması konu seçiminde öğretmenlerin yaşadığı sorunları da beraberinde getirdiği düşünülmektedir. Bu anlamda öğretmenler konuyu kendi belirlemiş olmalarının sorunlarına değinerek görüşlerini dile getirmiştir. Konu seçiminde yaşanan sorunlar incelendiğinde bazı başlıkların literatürle paralel olduğu görülmektedir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin projelere dahil olmaları nispeten yenidir. Öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilen tecrübe unsuru proje konusu belirlemede de karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin proje konusu belirlemeye yönelik tecrübelerinin olmayışı Tortop (2013) tarafından yapılan çalışmada bir sorun olarak dile getirilmiştir. Buna paralel olarak yapılan birçok çalışmada tecrübe eksikliğinin proje sürecinde öğretmen ve öğrencilerin farklı sorunlarla karşılaşmasına neden olduğu vurgulanmıştır (Arı, 2010; Aydın, Bacanak ve Çepni, 2013; Aydın ve Çepni, 2011; Avcı vd., 2016; Baki ve Bütüner, 2009; Çetin ve Şengezer, 2013; Durmaz vd., 2017; Fallik vd., 2008; Güven, 2013; Oğuz-Ünver vd., 2015; Özel ve Akyol, 2016; Öztuna-Kaplan ve Diker-Coşkun, 2012; Sözer, 2017; Tortop, 2014). Ayrıca öğretmenlerin gönüllü olarak değil üst makamların yönlendirmesi nedeniyle projeye dahil olmaları onların konu seçiminde sorun yaşamalarına neden olmuş olabilir. Oğuz Ünver vd., (2015) yaptığı çalışmada öğretmenlerin konu belirlerken herhangi bir soruna odaklanmak ve nasıl çözüleceğinden hareket etmek yerine bilgi odaklı hareket edip konu seçmelerinin proje üretimine engel olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin konu belirlerken var olan bir sorun üzerinden hareket etmek yerine yapılan ve yapılabilecek çalışmalardan hareket etmeleri konu belirleme adına sorun oluşturduğu düşünülebilir. Yine aynı çalışmada öğretmenlerin proje hazırlama konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerinden bahsedilmiştir. Yaptığımız çalışmada ise öğrenci düzeyinin yetersizliği vurgusu yapılarak bunun konu belirleme adına sorun oluşturduğundan bahsedilmiştir. Tortop (2013) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin öğrencileri proje hazırlamaya teşvik etme ve yönlendirme adına sorun yaşadığından bahsetmiştir. Bu çalışmada da öğretmenlerin öğrencileri yönlendirme ve teşvikte yetersiz kaldığı için öğrencilerin konu belirlemede sorun oluşturduğu ifade edilebilir. Yine sosyal bilgiler öğretmenlerinin TÜBİTAK sitesinde Bilim Fuarı Tematik Alt Proje Alanları arasında sayılan konu başlıklarını sosyal bilgiler açısından yeterli görmediği söylenebilir. Bu durum ise öğretmenlerin konu belirlemelerinde sorun yaşamalarında neden teşkil edebilir. TÜBİTAK'ın tablo halinde paylaştığı konuların dağılımları incelendiğinde konu başlıklarının fen ve teknoloji alanında yoğunluk kazandığı ifade edilebilir (TÜBİTAK Web2). Konu alanının dar olması öğretmenlerin görüşü üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin TÜBİTAK 4006 projesi oluşturulurken karşılaştıkları sorunlar incelendiğinde çoğunlukla öğretmen ve program kaynaklı sorunların dile getirildiği görülmektedir. Bu durumun sebebi projelerin öğretmenler tarafından önerilmesi nedeniyle sorunların öğretmenler açısından değerlendirilmesi ya da görüşmenin öğretmen bakış açısıyla gerçekleştirilmesinden kaynaklı olabilir. Öğrenci kaynaklı en çok dile getirilen görüşün öğrenci motivasyon düşüklüğü olduğu görülmektedir. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin TÜBİTAK 4006 Projesi oluşturulurken öğrenci motivasyonunu yeterli görmediği ifade edilebilir. Öğrenci motivasyon düşüklüğü öğrencilerin

yapılması planlanan proje ve süreçleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu aşamada öğretmenlerin rehberlik konusunda yetersiz kaldığı ifade edilebilir. Bu sonucun literatürle paralellik gösterdiği söylenebilir. Nitekim Oğuz-Ünver vd. (2015), Tortop (2013-2014) yaptığı çalışmada öğretmen rehberliğinde yaşanan yetersizlik neticesinde öğrencilerin motivasyonunda sorun yaşadıklarını ifade etmiştir. Proje süreçlerinin ve katkılarının öğretmenler tarafından tam anlamıyla anlaşılmasından öğrencilerin de konu hakkında bilgi sahibi olmamasına sebep olmuş bu ise öğrencilerde motivasyon düşüklüğüne neden olmuş olabilir. Nitekim öğretmenlerin çözüm önerilerinin yine meslektaşlarına yönelik olması bu fikri güçlendirmektedir. Literatürdeki veriler de bu görüşü destekler niteliktedir. Sözer (2017) yaptığı çalışmada öğrenci motivasyonunu sağlamak için yapılan projelerin ders notlarına ek puan getirmesi, projenin kendilerine katkılarının ne olacağı, öğretmenlerin proje hazırlama seminerlerine katıldığından bahsetmektedir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin proje süreçleri hakkında yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıkları ve bu süreçte rehberliğe ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Bu sonucun literatürle paralellik gösterdiği söylenebilir. Bulunuz (2011) da yaptığı çalışmada öğretmenlerin bilgi-deneyim eksikliklerine dikkat çekmektedir. Yine Tortop (2013) yaptığı çalışmada öğretmenlerin deneyim eksikliklerinden kaynaklı sorunları dile getirmiş ve rehberlik konusunda da yeterli olmadıklarını sonucunu paylaşmıştır. Öğretmenlerin proje oluştururken karşılaştıkları sorunlara yönelik önerilen çözümler sorunların çözümünde etkili bir yol sunabilir. Deneyimli kişilerin projeye destek vermesi ve proje yazmaya yönelik seminer verilmesi görüşü sıklıkla dile getirilen görüşlerin farklı çalışmalarda uygulandığı ve projeler adına avantaj sağladığı literatürde yer almaktadır. Oğuz-Ünver vd. (2015) öğretmenlerin kendilerine rehberlik edecek kişilere ihtiyaç duyduklarını paylaşırken, Sözer (2017) çalışmasında danışman olmasalar da deneyimli öğretmenlerin proje çalışmalarına destek vermelerinin olumlu taraflarına değinmiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin TÜBİTAK 4006 projesinde proje ekibi oluştururken karşılaştıkları sorunların çoğunlukla öğretmen kaynaklı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu konuda en çok dile getirdikleri görüş katılımın gönüllülük esasının olmaması yönündedir. Bu görüşün dile getirilen diğer görüşlere de temel teşkil ettiği düşünülmektedir. Başlangıçta gönüllülük esasının olmayışı iş yükünün daha istekli kişide toplanmasına ya da özverili çalışılmaması gibi durumlara neden olabilir. Nitekim kendi isteği değil zorlama ile yapılan işlerde başarı, motivasyon gibi olumlu durumların yaşanması daha az mümkün olabilir. Öğretmenlerdeki bu gönülsüzlük durumunu ise rehberlik ve bilgi eksikliğinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı farklı sorunların sebebi olarak da bilgi ve deneyim eksikliklerini gösterdiği ifade edilebilir. Lisans düzeyinde proje yazma derslerinin nispeten yakın dönemlerde derslere eklenmiş olduğu düşünüldüğünde öğretmenlere proje yazma üzerine seminer bilgilendirici toplantı düzenlenmemiş olması bu bilgisizliğin beraberinde gönülsüzlüğü getirmiş olabilir. Sözer (2017) çalışmasında öğretmenlerin bilgi eksikliği ve çeşitli yönlerden desteğe ihtiyaç duyduklarını paylaşmıştır. Bulunuz (2011) da öğretmen bilgisizliğinin çeşitli sorunlara yol açtığını ifade etmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin TÜBİTAK 4006 projesinde uygulama sırasında yaşadıkları sorunlar incelendiğinde öğretmenler tarafından öğrencilerin sunum becerilerinin yeterli görülmediği, proje uygulama süre ve maddi olanak kaynaklı sorun yaşadığı, öğretmenlerin iş birliği açısından sorun yaşadığı ifade edilebilir. Öğretmenlerin öğrencilerin sunum becerilerini yeterli görmemesinde öğrencilerin yaşadığı heyecan ve daha önce sunum deneyimlerinin olmayışından kaynaklı ifade sorunları nedeniyle öğretmenlerin bu görüşe sahip olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin proje katkısı olarak dile getirdikleri görüşler de bu fikri destekler niteliktedir. Çalışmanın bu sonucunun literatürle paralel olduğu söylenebilir. Yine çalışmadan elde edilen ve öğretmenlerin proje uygulaması sırasında maddi olanak kaynaklı sorunlarının literatürle paralel olduğu söylenebilir. Tortop (2013) yaptığı çalışmada öğretmenlerin proje çalışmalarında maddi yetersizlik ve ulaşım sorununu yaşadığı sonucunu paylaşmıştır. Çalışmadan elde edilen bir diğer sonuç öğretmenlerin iş birliği konusunda

sorun yaşadığıdır. Öğretmelerin iş yükünün bir kişide toplandığını, rehber ve destek bulamadıkları için sorun yaşadıklarını dile getirmeleri nedeniyle iş birliği konusunda sorun yaşadıkları söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin TÜBİTAK 4006 projesinin değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlar incelendiğinde sergiye katılımın yeterli görülmediği, projelerin nitelik açısından değil nicel olarak değerlendirildiği, zaman-maliyet konusunda sorun yaşandığı söylenebilir. Elde edilen bu sonuçlar literatürle uyusmaktadır. Nitekim yaptığı çalışmada Tortop (2013) sonuçlarını paylaşmıştır. Ayrıca öğretmenlerin materyal oluşturma adına sorun yaşadığı ve daha az model-maket yapımı tercih ettikleri, fen-matematik ağırlıklı model-maketlerin dikkat çekmesinden rahatsız oldukları ifade edilebilir. Materyal oluşturma adına yaşanan sorun maddi kaynaklı olması Kankelborg'un (2005) çalışmasıyla paralel nitelikte olmakla beraber sosyal bilgilerin doğasından ötürü her konunun maket- model yapımına elverişli olmaması sorun olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin hem yönetim hem de program kaynaklı sorunları daha yoğun yaşadıkları ifade edilebilir. Öğretmenlerin ders yoğunluğu projeye katılımlarından değerlendirme sürecine kadar birçok basamakta dile getirilen bir husus olup öğretmenlerin projeye katılımlarını etkilediği düşünülmektedir. Bu husus literatürdeki benzer çalışmalarla da paralellik göstermektedir (Kankelborg, 2005).

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin TÜBİTAK 4006 projelerine dahil olmada motivasyon kaynağının çoğunlukla dışsal ve kurum kaynaklı olduğu söylenebilir. Öğretmenler öncelikle kurum yönlendirmesi ve öğrencilere katkı sağlayacağını düşündükleri için projeye dahil oldukları düşünülmektedir. Literatürde de bu çalışmanın sonuçları ile örtüşen çalışmalar bulunmaktadır. Czerniak ve Lumpe, 1996; Abernathy ve Vineyard, 2001; Oğuz Ünver vd. (2015) ve Fisanick (2010) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin okul yönetiminin zorunlu tutması ya da beklenti içinde olması neticesinde proje çalışmalarına katıldıklarını ifade etmiştir. Bu durum öğrencilerin katılım durumlarında da dile getirilmiştir. Oysa Kosick (2009) yaptığı çalışmasında proje çalışmalarına katılımın zorunlu tutulması durumunun hem etik hem de işleyişte sorunlar çıkaracağını vurgulamaktadır. Bu çalışmada da bu durumun sorun olarak dile getirilen birçok bulgunun nedenini oluşturduğu düşünülmektedir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre sosyal bilgiler öğretmenleri TÜBİTAK 4006 proje sürecinin araştırmaya teşvik, dışsal motivasyon ve bilişsel ve duyuşsal beceri kazanma adına kendilerine fayda sağladığını düşünmektedir. Çalışmanın bu sonucunun literatürle paralellik gösterdiği söylenebilir. Bu bağlamda Atalmış, Selçuk ve Ataç (2018), Jensen ve Buckley (2014), Avcı vd. (2016), Küfrevioğlu, Baydaş ve Göktaş (2011), Çetin ve Şengezer (2016) ve Sözer (2017) yaptığı çalışmada proje süreçlerinin duyuşsal katkılarının olduğu bilgisini paylaşmıştır. Çalışmadan elde edilen bir diğer sonuca göre öğretmenlerden her ne kadar projelere gönüllü olarak katılım sağlamasalar da proje sürecinin kendilerine fayda sağladığını ifade edenlerin olduğu ve öğretmenlerin çoğunlukla bu süreci önyargısız değerlendirdiği söylenebilir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre sosyal bilgiler öğretmenleri TÜBİTAK 4006 proje sürecinin topluma en önemli katkısının toplum nazarında bilimin fark edilmesi olarak görmektedir. Bu bağlamda TÜBİTAK 4006 projelerinin toplumla bilimin buluşması olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Çalışmadan elde edilen bu sonucun Atalmış vd. (2018), Dionne vd. (2012) ve Oğuz Ünver, (2015) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir. Tortop (2013) yaptığı çalışmada ailelerin proje çalışmalarına karşı olumsuz tutum sergilediği sonucunu paylaşırken bu çalışmada Tortop'un çalışmasının aksine proje çalışmalarının öğretmenlere göre aile ve toplum tarafından ilgi gören etkinlikler olarak değerlendirildiği ifade edilebilir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre sosyal bilgiler öğretmenleri TÜBİTAK 4006 proje sürecinin öğrencilere yönelik en önemli katkısının akademik ve duyuşsal olarak değerlendirdikleri

söylenbilir. Öğretmenlerin proje sürecinin öğrencilere akademik beceri kazandırma adına faydalı olarak gördükleri ifade edilebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşleri ile TÜBİTAK 4006 proje amaçlarında yer alan hedeflerin örtüştüğü söylenebilir. Yine çalışmadan elde edilen bu sonuç literatürle paralellik göstermektedir. Nitekim Çavuş vd. (2018) ve Yıldırım (2018) yaptığı çalışmada proje süreçlerinin öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde etkili bulunduğu, Grote (1995) ve Özel ve Akyol (2016) ise proje çalışmalarının öğrencilerin derse ilgisi ve bilime algıları üzerinde etkili olduğu sonucunu paylaşmıştır. Bruce ve Bruce (2000), Balas (2003) yaptıkları çalışmada proje çalışmalarının öğrencilerin bilime ilgi ve olumlu tutum geliştirmede önemli olduğunu ve proje çalışmalarının bilginin nasıl kullanılacağını gösterme adına proje çalışmalarının etkili olduğunu belirtmektedir. Aynı çalışmada proje çalışmalarının öğrencilerde bilgilerini deneyimleyerek geliştirmelerini sağladığı ifade edilmektedir. Akay (2013) yaptığı çalışmada da benzer olarak öğrencilerin proje çalışmalarıyla yaparak-yaşayarak öğrendikleri ve bu durum bilime olumlu düşünce geliştirmelerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Bunderson ve Anderson (1996) ise yaptığı çalışmada proje sürecinin öğrencilerde özgüven ve iletişim becerisine katkı sağladığı sonucunu paylaşmıştır. Benzer şekilde Dionne vd. (2012); Oğuz Ünver vd. (2015) tarafından yapılan çalışmalarda proje süreçlerinin öğrenci üzerindeki akademik ve duyuşsal katkıları dile getirilmiştir. Yine Bolat vd. (2014), Kubinova vd. (1999), Dionne vd. (2012) Küfrevioğlu vd. (2011), Jensen ve Buckley (2014), Avcı vd. (2016), Çetin ve Şengezer (2016) ve Sözer (2017), Benzer ve Evrensel (2019) yaptıkları çalışmada proje sürecinin çok yönlü katkılarının olduğu, öğretmen-öğrenci etkileşimini artırdığı, etraftaki sorunlara duyarlılığı artırdığı, araştırma, işbirliği ve iletişim becerisi geliştirdiği, özgüven üzerinde etkili olduğu bilgisini paylaşmıştır. Durmaz vd., (2017), Finnerty (2013) ve Sülün vd. (2009) fen bilgisi özelinde yaptıkları çalışmada proje süreçlerinin öğrencilerin derse yönelik tutumlarında olumlu etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin 4006 proje sürecinde yaşadıkları alana özgü sorun ve literatürle örtüşmeyen birkaç başlığın bulunduğu ifade edilebilir. Konu seçme adına sosyal bilim konularının daha az yer aldığı, maket-model yapma konusunda yetersiz kalındığı ya da diğer derslerin bu bağlamda daha çok dikkat çektiği, sorunların dile getirildiği kadar çözüm sunulmadığı çalışmadan elde edilen dikkat çekici sonuçlardandır.

Öneriler

- Araştırma sonucundan hareketle okul yöneticilerinin öğretmenleri ve öğrencileri projeler konusunda teşvik etmedikleri görüşüne rastlanmıştır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin, öğretmen ve öğrencileri proje çalışmalarına teşvik etmeleri daha nitelikli, orijinal ve amacına uygun projelerin hazırlanmasına zemin hazırlayabilir.
- Proje çalışmalarında görev alan öğretmenler görüşme esnasında yeterince vakitlerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Bu yüzden öğretmenlerin ders yüklerinin azaltılması ve bunun yerine projeler için ayrı çalışma saatlerine yer verilmesi gibi adımların atılması daha verimli sonuçlar ortaya çıkartabilir.
- Proje hazırlığına başlanılmadan önce öğretmen ve öğrencilere bu süreçle ilgili eğitim verilmesi hazırlık, uygulama ve değerlendirme sürecinin daha etkin ve verimli geçmesini sağlayabilir.
- Görüşleri alınan sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından TÜBİTAK'ın proje konularını belirlerken daha çok fen bilgisi, matematik, bilgisayar teknolojileri gibi alanların kazanımlarına ağırlık verdiğinden sosyal bilgiler dersi kazanımlarına yeterli derecede yer vermediği ifade edilmiştir. Bu sebeple TÜBİTAK projelerinde sosyal bilgiler dersine ve kazanımlara daha fazla yer verilmesi sosyal bilgiler ders içeriği anlamında öğrencilere olumlu katkılar sağlayabilir.
- Araştırma sonucunda öğretmenler maddi imkanlar kısıtlı olduğu için projelerini uygulanırken veya gerçekleştirirken sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bu sebeple projelerin daha nitelikli sonuçlar doğurması için maddi açıdan destekler arttırılabilir.

- Proje fikrinin oluşum ve uygulama aşamasına kadar sũreci anlatan broőũr, poster vb. yazılı dokũman ve animasyon, kısa film gibi dijital materyaller ile Ȕğretmen ve Ȕğrenciler bilgilendirilebilir. Ȕğrencinin aktif katılımını sağlamak için proje rehberinde yer alan uyulması gereken hususlar ve konu başlıkları Ȕğrenci dũzeyine uygun ve ilgi çekici olarak aktarılabilir.
- Alanında uzman personel ve proje deneyimi olan kişiilerle dijital ortamda buluşmayı sağlayan resmi bir platform kurulabilir. BȔylece proje fikri oluşturma, yazma ve uygulama gibi alanlarda sorun yaşayan Ȕğretmen ve Ȕğrencilerin farklı mekanlardaki kişiilerle iletişim kurması sağlanabilir.

Teőekkũr

Çalışmanın fikir aşamasından yazım aşamasına kadar tũm aşamalarda desteğini esirgemeyen değerli Prof. Dr. Ayőegũl ŐEYİHOęLU'na teőekkũrlerimizi sunarız.

Kaynakça

- Akay, C. (2013). Ortaokul öğrencilerinin TÜBİTAK "4004 yapıyorum öğreniyorum yaz bilim okulu" projesi sonrası bilim kavramına yönelik görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2).
- Abernathy, T.V., ve Vineyard, R.N. (2001). Academic competitions in science. *Clearing House*, 74(5), 269-277
- Arı, A. (2010). Öğretmenlere göre proje ve performans görevlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(34): 50-52.
- Atalmış, E. H., Selçuk, G. ve Ataç, A. (2018). TÜBİTAK 4006 projelerine ilişkin yönetici, yürütücü ve öğrenci görüşleri, *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1999-2020.
- Avcı, E., Su Özenir, Ö. & Yücel, E. (2016). TÜBİTAK ortaöğretim öğrencileri araştırma projeleri yarışmasına katılan öğrencilerin yarışma sonrası kazanımlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27/3), 1-21.
- Aydın, M., ve Çepni, S. (2011). Effectiveness of a Professional Support Program Related to Project Based Instruction (PBI) on Science and Technology Teachers' Needs. *Journal of Turkish Science Education*, 8(4), 55-68.
- Bacanak, A., Aydın, M., & Çepni, S. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin proje tabanlı öğretim yöntemi (PTÖY) ile ilgili ihtiyaçlarının incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(1), 1-31.
- Baki, A., ve Bütüner, S. Ö. (2009). Kırsal Kesimdeki Bir İlköğretim Okulunda Proje Yürütme Sürecinden Yansımalar. *İlköğretim Online*, 8(1).
- Balas, A.K. (1998, updated 2003). Science fairs in elementary school. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 432444)
- Benzer, S., ve Evrensel, E. (2019). TÜBİTAK 4006 bilim fuarı hakkında öğrenci görüşleri. *Journal of Steam Education*, 2(2), 28-38.
- Bolat, A., Bacanak, A., Kaşıkçı, Y., ve Değirmenci, S. (2014). Bu benim eserim proje çalışması hakkında öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 100-110
- Bruce, S.P., ve Bruce, B.C. (2000). Constructing images of science: People, technologies, and practices. *Computers in Human Behavior*, 16, 241-256.
- Bulunuz, M. (2011). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Geçmiş Öğretim Kademelerindeki Bilimsel Araştırma Projesi Deneyimlerinin Değerlendirilmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, Yıl 8, Sayı 4, Aralık 2011.
- Bunderson, E. D., ve Anderson, T. (1996). Preservice Elementary Teachers' Attitudes Toward Their Past Experience With Science Fairs. *School Science and Mathematics*, 96(7), 371-377. <http://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1996.tb15855.x>
- Czerniak, C.M., ve Lumpe A.T. (1996). Predictors of science fair participation using the theory of planned behavior. *School Science & Mathematics*, 97(7), 335-362
- Çavuş, R., Balçın, M. D., ve Yılmaz, M. M. (2018). Bilim Fuarı Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Fen ve Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algılarına Etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(10): 1-17.
- Çelikkaya, T., ve Kuş, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 741-758.
- Çepni, S. (2014). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş (7.Baskı), Trabzon.
- Çetin, O., Şengezer, B. (2013). Ortaokul Öğrencilerinin Proje Çalışmalarına İlişkin Görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, (14) 1, 24-49
- Dionne, L., Reis, G., Trudel, L., Guillet, G., Kleine, L., ve Hancianu, C. (2012). Students' Sources of Motivation for Participating in Science Fairs: An Exploratory Study within the Canada-Wide Science Fair 2008. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10(3), 669-693. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=EJ968021>
- Durmaz, H., Oğuzhan-Dinçer, E., ve Osmanoğlu, A. (2017). Bilim şenliğinin öğretmen adaylarının fen öğretimine ve öğrencilerin fene yönelik tutumlarına etkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 364-378.
- Eskici, M. (2017). Okul yöneticilerinin yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak geliştirilen öğretim programlarının uygulanmasına yönelik görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 16-32.
- Fallik, O., Eylon, B. S., ve Rosenfeld, S. (2008). Motivating teachers to enact free-choice project-based learning in science and technology (PBLSAT): Effects of a professional development model. *Journal of Science Teacher Education*, 19(6), 565-591.

- Finnerty, V. (2013). Can Participation in A School Science Fair Improve Middle School Students' Attitudes Toward Science and Interest in Science Careers? Unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts Lowell. UMI Number: 3570455
- Fisanick, L. M. (2010). *A Descriptive Study Of The Middle School Science Teacher Behavior For Required Student Participation In Science Fair Competitions* (Yayınlanmamış doktora tezi). Indiana University of Pennsylvania, ABD.
- Grote, M. (1995). Teacher opinions concerning science projects and science fairs. *Ohio Journal of Science*, 95(4), 274-277.
- Güven, İ. (2013). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının proje yönetimi deneyimlerinin değerlendirilmesi [Evaluation of prospective science and technology teachers' experiences of project management in Turkish][Special Issue]. *Hacettepe University Journal of Education*, 1, 204-218.
- Jensen, E., ve Buckley, N. (2014). Why people attend science festivals: Interests, motivations and self-reported benefits of public engagement with research. *Public Understanding of Science*, 23(5), 557-573.
- Kankelborg, A., (2005). Rural science fair competition: levelling the playing field. Master thesis. Montana University, Montana. UMI: EP31005
- Kececi, G. (2017). The Aims and Learning Attainments of Secondary and High School Students Attending Science Festivals: A Case Study. *Educational Research and Reviews*, 12(23), 1146-1153.
- Kubinova, M., Novotna, J., & Littler, G. H. (1999). Projects and mathematical puzzles-a tool for development of mathematical thinking.(Ed: Inge Schwank) *European Research in Mathematics Education I, II: Group 5*.
- Küfrevioğlu, R. M., Baydaş, Ö., ve Göktaş, Y. (2011, September). Proje ve beceri yarışmalarında elde edilen kazanımlar, karşılaşılan sorunlar ve öneriler. In *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium* (pp. 22-24).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı. Ankara: Devlet Kitapları Basım Evi.
- Oğuz Ünver, A., Arabacıoğlu, S. ve Okulu H. Z. (2015). "Öğretmenlerin Bu Benim Eserim Proje Yarışması Rehberlik Sürecine İlişkin Görüşleri", *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 12-35.
- Okuyucu, M.A. (2019). 4006-TÜBİTAK Bilim Fuarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5(2):202-218.
- Özel, M. ve Akyol, C. (2016). Bu Benim Eserim Projeleri Hazırlamada Karşılaşılan Sorunlar, Nedenleri ve Çözüm Önerileri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1): 141-173.
- Öztuna Kaplan, A., ve Diker Coşkun, Y. (2012). Proje tabanlı öğretim uygulamalarında karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerilerine yönelik bir eylem araştırması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 137-159.
- Schneider, R.M., ve Lumpe, A.T. (1996). The nature of student science projects in comparison to educational goals for science. *Ohio Journal of Science*, 96(4/5), 81-88.
- Sözer, Y. (2017). TÜBİTAK ortaöğretim proje yarışmasına hazırlanan öğrencilerin proje geliştirme sürecinin incelenmesi: bir eylem araştırması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 139-158. DOI: 10.17679/inuefd.334887
- Sülün, Y., Ekiz, S. O., ve Sülün, A. (2009). Proje yarışmasının öğrencilerin fen ve teknoloji dersine olan tutumlarına etkisi ve öğretmen görüşleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt-Sayı: 11-1, 75-94*
- Tortop, H.S. (2013). Science Teachers' Views about the Science Fair at Primary Education Level, *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 4(2), 56-64.
- Tortop, H.S. (2014). Examining of the Predictors of Pre-service Teachers' Perceptions of the Quality of the Science Fair Projects in Turkey, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 8(1), 8, 31-44.
- Web-1 <https://bilimgenc.tubitak.gov.tr/makale/2019-2020-donemi-tubitak-4004-4005-ve-4007-programlari-basvurulari-basladi>
- Windschitl, M. (2003). Inquiry Projects in Science Teacher Education: What Can Investiga Experiences Reveal about Teacher Thinking and Eventual Classroom Practice? *Science Education*, 87(1), 112-143. <http://doi.org/10.1002/sce.10044>
- Yıldırım, H. İ. (2018). Bilim şenliklerinin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2): 390-409.
- Yıldırım, H. İ., ve Şensoy, Ö. (2016). Bilim şenliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 23-40.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. *Ankara: Seçkin Yayınevi*

Etik Kurul Onay Bilgileri

Çalışmanın etik kurul incelemesi Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından yapılmış ve 19.02.2021 tarih "E-81614018-000-157" sayılı karar ile çalışmanın yapılması etik olarak uygun bulunmuştur.



Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Öğretiminde Çocuk Edebiyatı İle Yapılandırılmış Dramaya İlişkin Görüşleri¹

Primary School Teacher's Perspective and a Structured Drama Proposal Through Children's Literature in Teaching Life Studies

Ayşegül GÜLCÜ^{id}, Uzman Sınıf Öğretmeni, İsmail Şekip Uyal İlkokulu, aysegulgulcu112@gmail.com

Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ^{id}, Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, hadiye.kkaragoz@deu.edu.tr

Gülcü, A. ve Küçükkaragöz, H. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Öğretiminde Çocuk Edebiyatı İle Yapılandırılmış Dramaya İlişkin Görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 742-768.

Geliş tarihi:02.11.2021

Kabul tarihi:07.12.2021

Yayımlanma tarihi:28.12.2021

Öz. Hayat bilgisi dersinin ilkökulda mihver ders olarak adlandırılması ve kazanımlarının drama amaçlarıyla doğrudan örtüşmesinden dolayı çalışmada hayat bilgisi dersi seçilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretiminde çocuk edebiyatı ile yapılandırılmış dramaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel bir çalışmadır ve durum çalışması/örnek olay deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu; 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Türkiye’de farklı ilkokullarda görev yapmakta olan 60 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler “Hayat Bilgisi Öğretiminde Çocuk Edebiyatı ile Yapılandırılmış Dramaya İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ve “Bireysel Durum Formu” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada drama ile hayat bilgisi öğretiminde öğrencilerin daha aktif olduğu, eğlenerek, kolay, anlamlı ve kalıcı öğrendikleri, drama uygulamaları için mekân ve zaman sorunu yaşandığı, öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi gerektiği yönünde görüşler bildirilmiştir. Alanyazında çocuk edebiyatı metinleriyle yapılandırılmış drama çalışmalarının genellikle Türkçe öğretiminde kullanıldığı görülmektedir. Hayat bilgisi öğretimi kapsamında yapılan bu çalışmanın, çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan drama çalışmalarının farklı disiplinler yelpazesinde gelişmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Hayat bilgisi, Çocuk edebiyatı, Drama, İlkokul, Öğretmen.

Abstract. The life studies lesson was chosen in the study because the life studies lesson is called the axis lesson in primary school and its gains directly overlap with the aims of drama. It is aimed to determine the views of primary school teachers about children's literature and structured drama in life studies teaching. The research is a qualitative study and a case study/case study pattern was used. The study group consists of 60 classroom teachers working in different primary schools in Turkey in the spring term of the 2020-2021 academic year. The data were collected with the "Semi-structured Interview Form on Children's Literature and Structured Drama in Life Studies Teaching" and "Individual Status Form". Descriptive analysis and content analysis were used in the analysis of the data. In the research, it has been stated that students are more active in teaching life studies with drama, they learn easily, meaningfully and permanently, there are space and time problems for drama applications, and in-service training should be given to teachers. In the literature, it is seen that drama studies

¹Bu çalışma, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı'nda Ayşegül Gülcü'nün “Hayat Bilgisi Öğretiminde Çocuk Edebiyatı ile Yapılandırılmış Dramaya İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Bir Uygulama Önerisi” başlıklı yüksek lisans tezinin bir kısmı temel alınarak hazırlanmıştır.

structured with children's literature texts are generally used in Turkish teaching. It is thought that this study, which is carried out within the scope of life studies teaching, will contribute to the development of drama studies, which are fictionalized with children's literature texts, in different disciplines.

Keywords: Life science, Children's literature, Drama, Primary, Teacher.

Extended Abstract

Introduction. Life studies lesson builds a bridge between the child's preschool life and school life. Active teaching methods such as drama are very effective in the teaching of this course. Drama and literature are fields that are intertwined and nourished from each other. Children's literature texts enable the child to perceive life better. Sever (2015) mentioned the place of children's books in the development process of the child in his book "Children and Literature". While structuring drama practices in basic education, studies can be enriched by making use of children's literature. In the study, it was aimed to determine the opinions of classroom teachers about children's literature and structured drama in life studies teaching. The life studies lesson was chosen in this study because the life studies lesson is called the axis lesson in primary school and its gains directly overlap with the aims of drama. Although there are many studies on the use of drama method in life studies teaching and its effectiveness, there is no study yet on the use of children's literature and structured drama in life studies teaching. However, children's literature texts are the basis of existing life studies textbooks. The fact that the life studies course is directly related to both children's literature and drama supports the idea of combining these disciplines.

Method. In the study, a case study, one of the qualitative research designs, was adopted in order to reveal the views of classroom teachers on children's literature and structured drama in life studies teaching. Research working group; It consists of 60 classroom teachers working in different primary schools in Turkey and participating in the research voluntarily in the 2020-2021 academic year. In order to collect data, two forms, "Individual Situation Form" developed by the researchers, and "Semi-structured Interview Form for Children's Literature and Structured Drama in Life Studies Teaching" were used. The collected data were analyzed by content analysis and descriptive analysis. In order to ensure external reliability, the position of the researcher in the research process is explained and The individuals who are the data sources are clearly identified. Triangulation was used to ensure reliability. In order to ensure the reliability of the interviews, The 'percentage of agreement' formula was used. In order to ensure credibility (internal validity), the diversification strategy was used by providing diversity of data sources. Expert opinion was sought in order to evaluate whether the forms were valid or not. Before the interview process, in order to evaluate whether the individual case form and the interview form are valid in terms of revealing the desired data; Opinions were received from a total of ten educational science experts in the fields of drama, children's literature, classroom teaching, social studies, Turkish, measurement and linguistics as "appropriate", "not suitable", "can be improved" via e-mail, and content validity was validated by making necessary corrections in line with the opinions. provided.

Results. There are opinions that the students are more active in the teaching of life studies with drama, they learn by having fun, it will provide the students with good understanding, quick comprehension, effective, meaningful and permanent learning, and the method facilitates learning. The most frequently mentioned problems by teachers are time, crowded classrooms and intensive curriculum. Fifty-four of the sixty classroom teachers stated that children's literature and drama can be used together. Teachers find the physical characteristics of schools and applied in-service training insufficient for active learning (See Table 5).

Discussion and Conclusion. Belet (1999) revealed that classroom teachers use dramatization the least in teaching life studies. In this study, unlike other studies, it was seen that the classroom teachers preferred the drama method the most in the life studies lesson. In the 20 years that have passed since Belet's (1999) study, drama has started to take place at the top of the list among the methods preferred by classroom teachers in the life studies course. It is thought that the quality of the drama course given in universities and the increase in the number of resources, experts and researchers related to the field are effective. As it is known, the most effective learning is provided by the activation of more than one sense. The content of the curricula can be revised in accordance

with the constructivist approach, and the methods by doing and living can be given more space. Trying to teach the subjects in a way that depends on the textbooks, using only pictures and photographs, and using methods that do not involve the student in the process will not make the student active in the learning process, thus preventing permanent learning. In this context, it is important to create an effective learning environment suitable for the structure of the life course and to choose drama, which is one of the methods applied by doing and living, in terms of achieving the purpose of the course. Constructing drama studies with children's literature texts will not only enrich the process but also provide interdisciplinary learning.

Giriş

Ülkemizde 1-3. sınıflarda yer alan hayat bilgisi dersi (HB), yaşamın sadece üç yılında okulda görülen bir dersten çok daha fazlasıdır. HB dersi, çocuğun okuldan önceki yaşamı ile okul yaşamı arasında köprü kurarken; sonraki yaşamında da etkisini hissedeceği bilgi, beceri ve değerleri kazandığı temel bir derstir. Bu bağlamda HB dersi, bireyin hem okul hem de okul dışı yaşamına etki etmektedir denebilir. “Okul yaşamın ta kendisidir.”(Dewey, 2015, s. 53) sözünden yola çıkarak yaşam ve okul birbirinden ayrılmadığı gibi, HB dersi de yaşamdan ayrı tutulamaz.

Dünya düzeni hızla değişmektedir. Bireylerin bu düzene uyum sağlayabilmesi, mutlu ve sağlıklı bireyler olmalarından geçer. HB dersinin amaçlarından biri de sağlıklı ve mutlu bireyler yetiştirmektir. Bu amacı gerçekleştirmek için de aktif öğretim yöntem teknikleri ile öğretim sürecinin desteklenmesi gerekir.

Değişen dünya ve güncellenen eğitim programları ile birlikte öğretimde önemli bir payı olan öğretmenlere de yeni sorumluluklar düşmektedir. Değişime ve yeniliklere açık bir anlayışla, eleştirel bir yapıda; öğretim planlarını, mesleki ve alan yeterliliklerini geliştirmeleri gerekir. Öğretimiyle ilgilendiği öğrencilerini yaşama hazırlamak da öğretmenlerin dikkat etmesi gereken bir noktadır. Bu bağlamda öğrenciye farklı deneyimler yaşatarak öğrencinin bilgi, beceri ve değerlerinin zenginleşmesine katkıda bulunan, öğretmenlerin başvurabileceği aktif öğretim yöntemlerinden biri de dramadır.

Drama ve edebiyat iç içe geçmiş ve birbirinden beslenen alanlardır. Çocuk edebiyatı metinleri çocuğun yaşamı daha iyi algılamasına olanak sağlamaktadır. Sever (2015) “Çocuk ve Edebiyat” adlı kitabında çocuk kitaplarının çocuğun gelişim sürecindeki yerine değinmiştir. Çocuk kitaplarının çocuğun dil, bilişsel, kişilik ve toplumsal gelişimine etkisi vardır. Çocuk edebiyatı ürünlerini okumak, dinlemek veya drama gibi bireyin aktif olduğu uygulamalarda kullanmak, bireyin kelime haznesini, kelime haznesiyle ilişkili olarak kendini ifade etme becerisini geliştirmekte, iletişim kurduğu bireylerin ya da toplulukların mesajlarını doğru bir şekilde anlayabilmesine katkı sunmaktadır. Günümüzde çocuklara özgü edebi ürünlere sıklıkla yenisi eklenmekte ve değişen durumlara göre hem içerikleri hem de biçimleri gelişip değişmektedir. Temel eğitimde drama uygulamalarını kurgularken çocuk edebiyatı eserlerinden faydalanılarak çalışmalar zenginleştirilebilir.

Drama alanında çalışmalar yapan birçok eğitimci ve araştırmacı, drama sürecinde edebi metinlerden yararlanılabileceğini söylemektedir. Örneğin İngiliz drama eğitimcilerinden Harriet Finlay-Johnson/Harriet Weller (12 Mart 1871 – 1956), Brian Way (1923-2006) ve John William Somers ile Amerikalı Winifred Lousie Ward (Ekim 1884-1975) çocukların eğitim ve yaşama hazırlanmasında hemen her konuda çocukları drama için cesaretlendirmiş ve uygulamışlardır. (Finlay-Johnson, 1912; Way, 1967; Ward,1960; McCaslin,1990; Somers, 2021).

HB dersinin drama yöntemiyle öğretimine uygun birçok kazanım ve bu alanda yapılmış birçok araştırma mevcuttur. Örneğin; Akkuş (2013), Kahriman (2014), Sekin (2019), Özdemir (2021). HB öğretiminde drama yönteminin kullanımı ve etkili olduğuna dair birçok çalışma olmasına rağmen HB öğretiminde çocuk edebiyatı ile YD'nin kullanımına yönelik bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Oysa mevcut HB ders kitaplarının temelinde çocuk edebiyatı metinleri vardır. HB dersinin hem çocuk edebiyatı hem de drama ile doğrudan bağlantılı olması, bu disiplinlerin birleştirilme fikrini desteklemektedir. Bir dersin öğretiminde birçok farklı yöntem, teknik ve materyallerden yararlanılabilir. Öğretim program ve tekniklerinin uygulayıcısı öğretmenler olduğundan ve öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenebileceklerini daha iyi bilebilecekleri düşüncesiyle araştırmada öğretmen görüşlerinin alınması uygun ve önemli görülmüştür.

Araştırmada, öğretmenlerin (ilkokul sınıf öğretmenlerinin) HB öğretiminde çocuk edebiyatı ile yapılandırılmış dramaya (YD) ilişkin görüşlerini belirlemek ve örtük amaç olarak da yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlayan dramanın HB dersinde kullanımına ilişkin farklı bakış açıları geliştirilmesine katkı sağlamak amaçlanmıştır. Araştırmanın problem cümlesi şu şekildedir:

1.Öğretmenlerin HB öğretiminde çocuk edebiyatı ile YD'ye ilişkin görüşleri nelerdir?

Bu bağlamda alt problemler şu şekildedir:

Öğretmenlerin HB dersinde;

- 1.1. Kullanmayı tercih ettikleri öğretim yöntemleri nelerdir?
- 1.2. Drama ile HB öğretiminin avantaj ve dezavantajlarına,
- 1.3. HB Ders Kitabı'ndaki drama ve ilgili etkinliklerine,
- 1.4. Çocuk edebiyatı ve dramanın bir arada kullanılıp kullanılmayacağına,
- 1.5. Çocuk edebiyatı ile YD çalışmalarındaki kurgu ve canlandırmalara,
- 1.6. Drama ile HB öğretiminde kullanılabilecek çocuk edebiyatı türlerine,
- 1.7. Drama ile HB öğretiminde kullanılabilecek çocuk edebiyatı eserlerinin seçim ölçütlerine,
- 1.8. HB öğretiminde çocuk edebiyatı ile YD çalışmalarının öğrencilerde geliştireceği becerilere ve
- 1.9.HB öğretiminde çocuk edebiyatı ile YD çalışmalarında yaşanabilecek zorluklara ilişkin görüşleri nelerdir?
- 1.10.HB öğretiminde çocuk edebiyatı ile YD çalışmalarının nitelikli bir biçimde gerçekleştirilmesine ilişkin önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, sosyal olguları buldukları ortamda araştırarak anlamlandırmaya çalışır (Creswell, 2008; K. Yıldırım, 2018; Patton, 2018). Nitel araştırmada araştırma süreci parçadan bütüne (tümevarım) ilerlemektedir (Creswell, 2008). Öğretmenlerin HB öğretiminde çocuk edebiyatı ile YD'ye ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla nitel araştırma desenlerinden durum çalışması benimsenmiştir. "Durum çalışması, örnek olay çalışması (case study) olarak da bilinir" (Büyüköztürk, 2012, s. 249).

Araştırmanın durum çalışması deseninde olması, "nasıl" ve "niçin" sorularına olanak vererek olayın derinlemesine incelenmesine olanak sağlar (Yin, 2011). Böylece HB dersi öğretimini gerçekleştiren öğretmenlerin "HB öğretiminde çocuk edebiyatı ile yapılandırılmış drama (YD) kullanılması" , bir durum olarak ele alınmış, elde edilen bulgular alanyazın ışığında derinlemesine incelenerek öğretmen görüşleri ortaya konmuştur. Durum; kendi koşulları içinde incelenmiş, veri kaynaklarına müdahalede bulunulmamıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Türkiye'de farklı ilkokullarda görev yapmakta olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 60 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda nicelik yönünden zengin gruplar yerine, araştırmanın amaçlarını yerine getiren ve ayrıntılı veri sunabilecek örneklemelerin belirlenmesi gerekir (Baltacı, 2018). Evrenin büyüklüğü ve pandemi şartlarında evrenin tamamına erişimin sınırlı olması nedeniyle araştırmacıya hız ve kolaylık sağlayan kolay ulaşılabilir/elverişli durum örnekleme kullanılmıştır (Patton 2018; Baltacı 2018).

Katılımcıların %83,3'ü kadın; %16,7'si erkek; % 45'i 21-25, %38,3'ü 26-30, %10'u31-35, %2'si 36-40, %2'si 41 ve üzeri yaş aralığında; % 93,3ü lisans,% 6,7'si yüksek lisans mezunu; % 66,7'si merkez, % 33,3'ü köyde; % 86,7 kamu, % 13,3ü özel kurumda çalışmakta; % 85'i 1-5, % 5'i 6-10, % 5'i 11-15, % 5'i 21-25 yıl arası kıdemlidir. Drama eğitimi alanlar %85, almayanlar %5; dramayı yöntem olarak kullananlar %96,7, kullanmayanlar %3,3; %21,7'si 1.sınıfa, %33,3ü 2.sınıfa, %11,7'si 3.sınıfa, %18,3'ü 4. sınıfa, %15'i ise birleştirilmiş sınıfa öğretim vermekte; şimdiye kadar %78,3'ü 1.sınıfa, %66,7'si 2. sınıfa; %61,7'si 3. sınıfa, %66,7'si 4. sınıfa eğitim vermiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmacılar tarafından geliştirilen "Bireysel Durum Formu" ile katılımcıların sosyo-demografik bilgileri toplanmıştır. Buna ek olarak "Hayat Bilgisi Öğretiminde Çocuk edebiyatı ile YD'ye İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (HBÖGF)" ile de Görüşme formunda araştırmacının amacına hizmet edecek şekilde alanyazın temelinde aynı olguyu etkileyebilecek çeşitli etkenlere yönelik açık uçlu görüşme soruları hazırlanarak taslak form e-posta yoluyla sınıf öğretmeni, drama, Türkçe, sosyal bilgiler ve eğitim bilimleri alanlarında on uzmanın görüşüne sunulmuştur. İlk taslak formda 4 maddeden oluşan görüşme formu 12 maddeye çıkarılmış, bu 12 madde tekrar uzman görüşüne sunulularak yeni düzenlemelerle yarı yapılandırılmış form halini almıştır. Bu çalışmada 10 madde kullanılmıştır.

Formun hazırlanma aşamasında taslak form, eğitim bilimleri/Türkçe ve drama alanında uzman ve öğretmenlik yapan on uzmanın görüşüne sunulmuştur. Geri dönütler çerçevesinde dil ve içerik gibi çeşitli bakımlardan form yeniden düzenlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Nitel araştırmalarda veriler gözlem, görüşme ve dokümanlar yoluyla toplanır (Berg ve Lune, 2019; Merriam, 2009; akt: Kırıl, 2020, s. 172). Bu nedenle bu çalışmada veriler görüşme formu ile toplanmıştır.

Veri toplama sürecinden önce Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu'na etik izin ve onay için gerekli başvuru yapılarak veri toplama araçlarının (bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu) uygulanabileceğine ilişkin gerekli izin ve onay, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 29.03.2021 tarih ve 2 sayılı etik kurul onayı alınmıştır. Veriler 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında dijital ortamda Google Form aracılığı ile araştırmaya gönüllü olarak katılan sınıf öğretmenlerinden toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Veri analizinde içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. HBÖGF'den elde edilen verilerin analizi, Miles-Huberman model (1994) basamakları takip edilerek üç aşamada gerçekleştirilmiştir.

Bu modele göre veri analizi aşamaları (Creswell, 2008) aşağıda sunulmaktadır:

1. Verilerin düzenlenmesi/azaltılması: Görüşmelerden elde edilen veriler düzenlenmiş, aynı anlamı karşılayan ifadeler birleştirilerek sadeleştirilmiştir.
2. Sergilenmesi: Veriler araştırmacıların analiz etmesi için sergilenmiştir.

3. Sonuçların tasvir edilmesi ve doğrulanması: Veriler tablolaştırılarak tasvir edilmiş ve araştırmacılar tarafından doğrulanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Le Compte ve Goetz (1982), dış güvenirliliğin sağlanması için araştırmacının araştırma sürecindeki konumunu açıklamasının gerekliliğini savunur (Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 273). Bu araştırmada araştırmacılarından biri sınıf öğretmenliği yapan, yüksek lisans ve drama eğitimine devam eden, diğeri ise drama eğitimi almış alanında uzman doktoralı bir akademisyen konumundadır.

Yıldırım ve Şimşek'e göre (2018), dış güvenirliliğin sağlanması için bir başka önlem, veri kaynağı olan bireylerin açıkça tanımlanmasıdır. Bu amaçla araştırmacılar tarafından ayrıntılı bir bireysel durum formu oluşturulmuş ve katılımcıların önce bu formu doldurmaları istenmiştir. Verilerin analizinde kullanılan kavramsal çerçeve ve varsayımlar tanımlanarak ve veri toplama ve analiz yöntemleri ile ilgili ayrıntılı açıklamalar yapılarak dış güvenirlilik sağlanmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 274).

Araştırmanın güvenirliliğini sağlamak amacıyla araştırmacı üçgenlemesi tekniği (triangulation) kullanılmıştır (Creswell, 2008). Araştırmacı üçgenlemesi, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında birden fazla araştırmacının yer alması ve benzer sonuçlar elde etmeleri olarak açıklanmaktadır (Denzin, 1978; akt: Başkale, 2016; Guion, 2002). Araştırmada verilerin toplanması, analizi ve yorumlanma aşamasında iki araştırmacı yer aldığı için araştırmacı üçgenlemesi sağlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin güvenirliliğini sağlamak amacıyla Miles ve Huberman (1994) tarafından belirlenen 'uzlaşma yüzdesi' formülü kullanılmıştır. Uzlaşma yüzdesi = Görüş Birliği/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100 (Patton, 2018).

İlk analizlerde %71 oranında kodlayıcılar arası uyum elde edilmiştir. Her bir kodlayıcı için oluşturulan kod dosyaları bir araya getirilerek birleştirilmiş ve karşılaştırılmıştır. Görüş ayrılıkları tartışılarak uzlaşmaya varılmış ve birleştirilerek oluşturulan kodlar revize edilmiştir. Bu işlemler takip edilerek kodlayıcılar arası uyumsuzluk giderilmiştir. Araştırmadaki kodlayıcılar, drama ile öğretim çalışmış uzman bir sınıf öğretmeni ve eğitim bilimleri doktoralı drama eğitimcisidir. Hesaplamalar sonucunda kodlayıcılar arası uyum toplam yüzdesi % 91 olarak belirlenmiştir.

Elde edilen verilerin detaylı olarak raporlanması ve sonuçlara nasıl varıldığının açıklanması da araştırmanın geçerliliği için önemli bir paya sahiptir (Creswell, 2008). Araştırmada inandırıcılığın (iç geçerliliğin) başarılabilmesi için çeşitleme stratejisi kullanılmıştır. Bu strateji doğrultusunda farklı okullarda, farklı özelliklere sahip sınıf öğretmenlerinin sürece dâhil edilmesi ile veri kaynakları çeşitliliği sağlanmıştır.

Bireysel durum formu ve görüşme formunun istenilen veriyi ortaya çıkarması açısından geçerli olup olmadığının değerlendirilmesi amacıyla, görüşme sürecinden önce; drama, çocuk edebiyatı, sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler, Türkçe, ölçme ve dilbilimi alanlarında toplam on eğitim bilimleri uzmanından "uygun", "uygun değil", "geliştirilebilir" şeklinde, e-posta yoluyla görüş alınmış ve görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak kapsam geçerliği sağlanmıştır.

Bulgular

Araştırma sorularına yönelik elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

1. Öğretmenlerin HB öğretiminde çocuk edebiyatı ile YD'ye ilişkin görüşlerine ilişkin bulgular

Araştırma problemine ilişkin bulgular, alt problemler halinde aşağıda sunulmuştur. Buna göre;

1.1. Öğretmenlerin HB dersinde kullanmayı tercih ettikleri öğretim yöntemleri

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmenler sırasıyla en çok drama, soru-cevap, örnek olay ve düz anlatım yöntemlerini tercih etmektedir.

Tablo 1.

HB öğretiminde tercih edilen yöntem ve teknikler

Temalar	Alt Temalar	Bahsedilen Sınıf Öğretmenleri	f	%
Yaparak yaşayarak uygulanan öğretim yöntemi ve teknikleri	Drama	K5, K6, K7, K9, K10, K12, K14, K15, K16, K18, K19, K26, K28, K30, K31, K33, K37, K40, K41, K42, K43, K44, K46, K47, K48, K49, K50, K51, K57, K58, K60	31	51,7
	Örnek olay	K1,K2, K3, K4, K5, K7, K10, K12,K17,K23,K24, K27, K29, K30, K32, K33, K34, K37, K38, K41, K44, K45, K48, K52, K54, K56, K58, K59, K60	26	43,3
	Beyin fırtınası	K1,K6,K8,K9,K12,K15,K18,K30,K39,K47,K48,K51, K57, K58, K60	15	1,7
	Rol oynama/canlandırma /dramatizasyon	K2, K3, K6, K16, K25, K27, K29, K48	8	13,3
	Gezi-gözlem	K1, K15, K31, K40,K46, K53	6	10
	Problem çözme	K3, K8, K10, K23, K29, K49	6	10
	Gösterip yaptırma	K14, K27, K41, K44, K50	5	8,4
	Yaparak yaşayarak öğrenme	K3, K9, K13	3	5
	Buluş yolu	K5, K26, K28, K54	4	6,7
	Sunuş yolu	K5, K40, K50, K54	4	6,7
	Yapılandırıcılık	K21	1	1,7
	Proje	K13, K23	2	3,3
	İşbirlikli öğrenme	K20, K52	2	3,3
	Gösteri	K29	1	1,7
Deney	K58	1	1,7	
İstasyon	K39	1	1,7	
6 şapkalı düşünme	K48	1	1,7	
Diğer yöntem ve teknikler	Düz anlatım	K2,K4,K6, K7, K11,K14,K16,K17,K18,K19,K20, K23,K24, K27,K29,K34,K35,K44,K53,K55,K60	21	35
	Soru cevap	K1,K2,K6,K7,K8,K10,K12,K15,K16,K18, K20,K22, K26, K27, K29,K30,K34,K35,K36,K43, K47, K49, K53, K55, K57, K58, K59, K60	28	46,7
	Tartışma	K23, K24, K58, K59	4	6,7
	Bireysel çalışma	K16	1	1,7
	Soru kartları	K60	1	1,7
	5 E	K46	1	1,7
	Balık kılıcı	K51	1	1,7
	Hikâye	K52	1	1,7
Toplam			175	269

Bunları beyin fırtınası, gezi-gözlem ve diğer yöntem ve teknikler izlemektedir. Katılımcıların %13,3’ü rol oynama, canlandırma ve dramatizasyon ifadelerini kullanmıştır.

Örnek:

Katılımcı 3: ...yaparak-yaşayarak öğrenmelerini sağlamak ve ‘nedenini’ kavrayabilmek amacıyla örnek olay incelemesi, dramatize etme, problem çözme yöntemleri en çok kullandıklarıdır.

Katılımcı 40: ... öğrenciyi yeni duruma ayak uydurma, yaratıcı olma gibi özelliklerini geliştirmek için dramayı sürekli kullanıyorum...

1.2. Öğretmenlerin drama ile HB öğretiminin avantaj ve dezavantajları hakkında görüşleri

Tablo 2’de görüldüğü üzere katılımcıların %48,3’üne göre drama ile HB öğretiminin avantajı, kalıcı öğrenme sağlamasıdır.

Tablo 2.

Drama ile HB öğretiminin avantajlarına ilişkin görüşler

Temalar	Alt Temalar	Bahsedilen Sınıf Öğretmeni	f	%	
Öğrenci bakımından	Kalıcı öğrenme	K1,K2,K3,K5,K6,K8,K10,K11,K12,K14,K17,K19, K23,K24,K26,K27,K30,K34,K36,K40,K42,K43, K44,K45,K46, K51,K52,K53,K59	29	48,3	
	Aktif olma	K6, K8, K24, K28, K32, K34, K42, K48, K54, K60	10	16,7	
	Eğlenerek öğrenme	K5, K12, K22, K25, K30, K34, K40, K47	8	13,3	
	Yaşama entegre edebilme	K16, K18, K21, K24, K25, K29, K51, K52	8	13,3	
	Çabuk/kolay öğrenme, iyi anlama	K11, K15, K27, K47, K55, K57, K58	7	11,7	
	Yaparak yaşayarak öğrenme	K4,K5, K12, K48, K49, K54	6	10	
	Bilgiyi içselleştirme	K13, K16, K30, K37, K46	5	8,4	
	Empati geliştirme	K4, K5, K30, K49, K53	5	8,4	
	Özgüven kazanma	K1,K4,K10, K17, K31	5	8,4	
	Anlamli öğrenme	K17, K34, K35, K41	4	6,7	
	Kendini ifade etme	K4,K10, K17, K53	4	6,7	
	Yaratıcılığı geliştirme	K8, K15, K33, K37	4	6,7	
	Etkili olma	K19, K50	2	3,3	
	Beceri kazanma	K3,K9, K18,K33	3	5	
	Sosyal-kişisel gelişim	K7	1	1,7	
	Toplumsallaşma	K17, K20	2	3,3	
	Hayal gücünü geliştirme	K8, K18	2	3,3	
	İlgi çekici olma	K19, K24, K43	3	5	
	Öğrenme isteğini artırma	K9	1	1,7	
	Takım-grup çalışması	K10, K53, K60	3	5	
	Kendini - çevreyi tanıma	K20, K60	2	3,3	
	İletişim	K20	1	1,7	
	Çocuklar arası bağın gelişmesi	K30, K56	2	3,3	
	Farklı bakış açısı geliştirme	K30, K49	2	3,3	
	Duyarlı olma	K30	1	1,7	
	Yeteneklerin ortaya çıkması	K31	1	1,7	
	Motivasyonun artması	K32	1	1,7	
	İyi roller kazanma	K33	1	1,7	
	Somutlaştırma	K23	1	1,7	
	Ekonomik olma	K40	1	1,7	
	Öğretmen bakımından	Dersin verimini artırma	K7	1	1,7
		Sınıf dinamizmini yükseltme	K9	1	1,7
Öğretme isteği uyandırma		K9	1	1,7	
Rahat uygulama		K10	1	1,7	
Kolay uyarılma		K44	1	1,7	
Fikrim yok	K38	1	1,7		
Toplam			125	218,9	

Katılımcıların yarısı görüş birliği içerisindeydi. Diğerleri de anlamlı öğrenme, gerçek yaşama uyarılma ve iyi anlama gibi çeşitli ifadeleriyle öğrenmedeki kalıcılığı desteklemiştir. Katılımcıların %16,7'si öğrencilerin aktif olacağını, %10'u yaparak yaşayarak öğreneceklerini ve bunlara bağlı olarak kalıcı ve anlamlı öğrenme sağlanacağını ortaya koymuşlardır.

Örnek: Katılımcı 9: *...öğrenmeyi kalıcı hale getirir, sınıfın dinamizmini yüksek tutar. Öğrencilerde öğrenme isteğini haliyle verimi de artırır. Ben öğretmen üzerinde de benzer etkileri olduğunu düşünüyorum. Ben tüm sınıf aktif olacağımız derslere giderken içim dans ediyor diyebilirim.*

Drama ile HB öğretiminin dezavantajlarına ilişkin görüşlerin dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3.

Drama ile HB öğretiminin dezavantajlarına ilişkin görüşler

Temalar	Alt Temalar	Bahsedilen Sınıf Öğretmeni	f	%
Ders / konu bakımından	Konunun dramaya uygun olmaması	K1,K10,K11, K24, K34, K58	6	10
	Kazanım-müfredat yoğunluğu	K2, K10, K21, K30, K49, K58	6	10
	Konudan uzaklaşma- hedeften sapma	K11, K53	2	3,3
	Kısıtlı alan-mekân-ortam	K32, K49, K55, K60	4	6,7
Öğretmen bakımından	Zaman yetersizliği	K1, K2,K4, K5, K6, K7, K8, K10, K14, K16, K24, K49, K58, K60	14	23,3
	Zaman alıcı/ uzun hazırlık süreci	K19, K27, K28, K30, K35, K44, K48, K51, K54, K59	10	16,7
	Sınıf kontrolü sağlayamama	K30, K33, K50, K53	4	6,7
	Uygulamada sıkıntılar yaşama	K9,K51	2	3,3
	Uygun planlama yapamama	K18,K51	2	3,3
	Güven ortamı sağlama	K18	1	1,7
	Dil problemi olan bölgeler olması	K12	1	1,7
	Öğrencilere önceden beceri kazandırma gereği	K18	1	1,7
	Uzaktan eğitimde kullanamama	K37	1	1,7
	Öğrenci bakımından	Çekinme-utanma	K57, K60	2
Ders sonrasında konsantrasyon kaybı		K47	1	1,7
Yanlış örnekleme		K56	1	1,7
Drama yöntemini anlamamış öğretmenler olması		K40	1	1,7
Her öğrenciye uygun olmama		K41	1	1,7
Rollere ders dışında devam etme		K42	1	1,7
Role yabancı kalma		K22	1	1,7
Fikrim yok		K38	1	1,7
Dezavantajı yok		K25, K29, K36, K49, K52, K58	6	10
Toplam				78

Tablo 3'te görüldüğü üzere drama ile HB öğretiminde yaşanacak dezavantajlara ilişkin öğretmenler en çok zaman yetersizliğinden bahsetmişlerdir.

Örnek:

“Öğretmen bakımından” temasına ilişkin görüş:

Katılımcı 30: *Kalabalık sınıflarda uygulaması oldukça zor...*

“Öğrenci bakımından” temasına ilişkin görüşler:

Katılımcı 47: *Konunun çok daha eğlenceli ve hızlı öğretilmesini sağlamakla beraber, öğrencilerin drama sonrasında ders konsantrasyonunu kaybetmesine sebep olabiliyor.*

“Zorluğu yok” görüşünde olanlar: Katılımcı 40: *Bence tek dezavantajı bu yöntemi anlamamış ve kullanmamakta ısrar eden öğretmenler. Öbür türlü çok bir zorluğu yok, ekonomik, eğlenceli.*

1.3. Öğretmenlerin HB Ders Kitabı’ndaki drama ve ilgili etkinlikler hakkında görüşleri

Öğretmenlerin HB Ders Kitabı’ndaki drama ve ilgili etkinlikleri hakkında görüşleri “Yararlanıyor”, “Yararlanılmıyor”, “Kısmen” ve “Hatırlamıyorum” olarak dört temaya ayrılmıştır. Görüşlerin gerekçeleri alt tema olarak düzenlenmiştir. Dağılımlar Tablo 4’te sunulmuştur:

Tablo 4.

HB Ders Kitabı’ndaki drama ve ilgili etkinliklerine ilişkin görüşler

Temalar	Alt Temalar	Bahsedilen Sınıf Öğretmenleri	f	%	
Yararlanılıyor	Yönetim birimleri	K1	1	1,7	
	Metinlerin uygun olması	K5,K6, K14, K30, K39	5	8,4	
	Dünyanın dönüşü, mevsimler	K8	1	1,7	
	Çanakkale Zaferi	K9	1	1,7	
	Sağlığını koruma/hayır diyebilme/trafik kuralları/sosyal ilişkiler	K52	1	1,7	
	2.Sınıf HB kitabı	K10	1	1,7	
	gerekçesiz	K11	1	1,7	
	Özel okulların kitaplarında yararlanması	K15,K 57	2	3,3	
	Kalıcı öğrenme/eğlenceli olma	K31,K43	2	3,3	
	Rol oynama tekniğini uygulama	K32	1	1,7	
	Dramatizasyon yapabilme	K45	1	1,7	
	Etkinliklerde drama yönergesi olması	K35	1	1,7	
	Oyun ile öğretme olması	K36	1	1,7	
	Başka olay ve disipline uyarlanabilme	K37	1	1,7	
	İçerik ve görsellerin gerçek hayata hazırlanması-ilişkili olması	K23, K24, K29, K41, K54	5	8,4	
	Geliştirilebilir	K59	1	1,7	
	Olay,hikâye,durum verme	K46	1	1,7	
	Diyaloglar şeklinde olması	K22,K27, K28, K44, K48	5	8,4	
	Kısmen	Metinler diyaloglar şeklinde	K7	1	1,7
		Temizlik kuralları konusu	K19	1	1,7
Bazı yönlendirmeler var		K25	1	1,7	
Yararlanılmıyor	Konuşma metinleri	K42, K51	2	3,3	
	Kazanım sayısı azaltılmalı	K2	1	1,7	
	Metinler hayal gücünü desteklemiyor	K4	1	1,7	
	Metinler dramaya uygun değil	K12, K13, K17, K34, K58, K60	6	10	
	Etkinlik olmaması	K18, K30, K50, K56	4	6,7	
	Kazanımlar uygun	K2	1	1,7	
	Öğretmen uyarlama yapmalı	K16, K47, K49	3	5	
	Uygulanışının zor olması	K20, K55	2	3,3	
	Eğitim gerektirmesi	K20	1	1,7	
	Çok eksik olma	K33	1	1,7	
	Zaman sıkıntısı yaşanması	K53	1	1,7	
Hatırlamıyorum	Gerekçesiz	K21,K38	2	3,3	
	Öğretmen uyarlaması	K40	1	1,7	
Toplam			61	102,5	

Tablo 4'te görüldüğü üzere katılımcıların metinlerle ilgili görüşleri; %8,4'ü uygun, %8,4'ü içerik/görsellerin gerçek hayatla ilişkili ve %8,4'ü diyaloglar şeklinde olduğu; %10'u ise dramaya uygun olmadığı yönündedir.

Örnek:

“Yararlanıyor” temasına ilişkin görüşler:

Katılımcı 57: *Biz özel okuldaydık... bizim kendi kitabımız vardı... Bizim kullandığımız kitaplar drama çalışmaları için uygundu. Genellikle diyaloglar şeklinde canlandırma yaptırıyordum...*

“Yararlanılmıyor” temasına ilişkin görüşler:

Katılımcı 2: *Etkinliklerde drama yönteminden yararlanılmamış. Drama konusunda uzman kişilerle bağlantı kurulmalı bunun için. Çünkü kazanımlar, drama yöntemiyle işlemek için çok uygun. Tabi ki kazanım sayısının da azaltılması gerekiyor.*

Katılımcı 4: *Metinlerin hayal gücüne ve düşünmeye fırsat vermediğini düşünüyorum.*

1.4. Öğretmenlerin HB dersinde çocuk edebiyatı ve dramanın bir arada kullanılmasına ilişkin görüşleri

Tablo 5'te görüldüğü üzere katılımcıların %90'ı kullanılabilir yönünde görüş bildirmişlerdir. Dağılımlar Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5.

HB dersinde çocuk edebiyatı ve dramanın bir arada kullanılıp kullanılmayacağına ilişkin görüşler

Temalar	Alt Temalar	Bahseden Öğretmenler	f	%	
HB dersinde çocuk edebiyatı ve dramanın bir arada kullanılması	Kullanılabilir	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K17, K18, K19, K20, K21, K23, K24, K25, K26, K28, K29, K30, K31, K32, K33, K35, K37, K38, K39, K40, K41, K42, K43, K44, K45, K46, K47, K48, K49, K50, K51, K52, K53, K54, K56, K57, K58, K59, K60	54	90	
		Türkçe öğretiminde kullanılabilir	K16	1	1,7
		Uygun kazanım yok	K34	1	1,7
		Fikrim yok	K22, K27	2	3,3
		Kararsız	K36	1	1,7
		Bazı konularda kullanılabilir	K55	1	1,7
Toplam			60	100	

Katılımcı 16 HB' sinden ziyade Türkçe öğretiminde kullanılabileceğini; Katılımcı 34, HB dersinde bu çalışmalar için uygun kazanım olmayacağını belirtmişlerdir. Her iki katılımcı da cinsiyet, kıdem yılı ve görev yaptığı yer bakımından denktir. Üniversitede drama eğitimi almışlar, ayrıca katılımcı 16 halk eğitim merkezinde drama kursuna gitmiştir.

Örnek:

“Kullanılabilir” alt temasına ilişkin görüşler:

Katılımcı 3: *HB ders kazanımları hep iç içe olduğumuz ve her an karşılaşabileceğimiz durumları içermektedir. Çocuk edebiyatı kitapları da elbette bu durumu desteklemektedir. Hem nitelikli*

okuma hem de bilgiyi yaşamda uygulama ile birlikte kaliteli bir öğrenme süreci oluşacağını düşünmekteyim. Bu doğrultuda kitap ve drama iyi bir ikili olmaktadır.

Diğer alt temalara ait görüş:

Katılımcı 34: HB dersine uygun bir kazanım olacağını düşünmüyorum.

1.5.Öğretmenlerin çocuk edebiyatı ile YD çalışmalarındaki kurgu ve canlandırmalar hakkındaki görüşleri

Görüşler; yarım bırakılmış metinleri canlandırma, hem yarım bırakılmış hem de tam metinleri canlandırma, metni olduğu gibi (aynen) canlandırma ve yeni metin oluşturma şeklinde dört temaya ayrılmıştır. Dağılım Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6.

Drama çalışmalarında kurgu ve canlandırmalara ilişkin görüşler

Temalar	Alt Temalar	Bahsedilen Sınıf Öğretmenleri	f	%
Yarım bırakılmış metinleri canlandırma	Yaratıcılığı geliştirme	K4,K15,K16,K17,K20,K22,K26,K29,K30, K33,K39,K40,K44,K49,K50,K52, K57	17	28,3
	Hayal gücünü geliştirme	K4,K11, K30, K31, K34, K36, K37, K46	8	13,3
	Gerekçesiz	K1, K13, K35, K38, K47, K55	6	10
	Problem çözme becerisi	K5	1	1,7
	Beyin fırtınası	K42	1	1,7
	Mantıksal çıkarım yapma	K5	1	1,7
	Sebepler-sonuç ilişkisi	K5	1	1,7
	Seçim-sonuç ilişkisi	K14	1	1,7
	Öğrencilerin aktif olması	K6	1	1,7
	Keyif verme	K15	1	1,7
	Sosyal beceride gelişme	K30	1	1,7
	Farklı görüşler olması	K27, K60	2	3,3
	Kendini ifade becerisini geliştirme	K33	1	1,7
	Tahmine dayalı bölünmüş ekran	K32	1	1,7
	Düşüncelerini ortaya çıkarma	K41, K53	2	3,3
	Kendini düzeltme	K41	1	1,7
	Öğrenci seviyesine uygun olma	K51	1	1,7
	Eğitici ve öğretici olma	K56	1	1,7
	Çok yönlü gelişim sağlama	K21	1	1,7
	Anlaşılır ve yüzeysel konular	K24	1	1,7
Hem yarım hem tam metin		K2, K12, K18, K19, K23, K25, K43, K44, K46, K48, K54, K58	12	20
Aynen canlandırma		K45	1	1,7
Yeni metin oluşturma		K6, K43	2	3,3
Toplam			66	110,4

Tablo 6'da görüldüğü üzere katılımcıların %28,3'ü yaratıcılığı, %13,3'ü hayal gücünü geliştirdiği gerekçeleri ile yarım bırakılmış metinleri tercih ettikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Tam metin kullanma, yeni metin oluşturma yönünde görüş bildirenler herhangi bir gerekçe sunmamışlardır.

Örnek:

Katılımcı 1: *Yarım bırakılmış metinler canlandırılmalıdır, çocuk metnin kalanını kendi kurgusu ile devam ettirmelidir.*

Katılımcı 2: *Her ikisi de olabilir. Uygulayıcının amacına göre değişebilir.*

1.6. Öğretmenlerin drama ile HB öğretiminde kullanılacak çocuk edebiyatı türleri hakkında görüşleri

Tablo 7’de görüldüğü gibi drama ile HB öğretiminde katılımcıların %70’i masal, %63,3’ü öykülerin uygun olduğunu düşünmektedir. Görüşlerin temalara göre dağılımı Tablo 7’de sunulmuştur:

Tablo 7.

Drama ile HB öğretiminde kullanılacak çocuk edebiyatı türlerine ilişkin görüşler

Temalar	Alt Temalar	Bahsedilen Sınıf Öğretmenleri	f	%
Drama ile HB öğretiminde kullanılacak çocuk edebiyatı türleri	Masal	K4, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K18, K22, K23, K24, K25, K26, K27, K28, K30, K31, K32, K33, K34, K35, K36, K37, K38, K41, K43, K44, K46, K47, K48, K50, K52, K54, K56, K57, K58, K59, K60	42	70
	Öykü	K3, K6, K8, K9, K10, K12, K13, K14, K15, K18, K22, K23, K24, K25, K27, K28, K29, K30, K31, K32, K33, K34, K37, K38, K40, K43, K44, K47, K48, K49, K52, K54, K55, K56, K57, K58, K59, K60	38	63,3
	Tiyatro	K1, K3, K5, K6, K8, K9, K13, K17, K18, K19, K20, K23, K24, K25, K26, K29, K33, K39, K41, K43, K46, K47, K48, K49, K52, K53, K55, K58	28	46,7
	Şiir	K1, K3, K4, K5, K9, K12, K25, K26, K27, K29, K33, K34, K43, K46, K47, K49, K50, K52, K55	19	31,7
	Fabl	K8, K19, K48	3	5
	Fıkra	K8	1	1,7
	Tekerleme	K8	1	1,7
	Karikatür	K27	1	1,7
	Roman	K47	1	1,7
	Romanın uygun olmaması	K33, K46, K48, K49, K52, K60	6	10
Hepsi uygun	K2, K16, K21, K40, K42, K45, K51, K59	8	13,3	
Konuya göre değişme	K51	1	1,7	
Toplam			149	248,5

Örnek:

Katılımcı 25: *Öykü, tiyatro ve masal olabilir ama artık ilköğretim düzeyinde şiir kitapları da çoğalmakta ve bu, çok güzel bir durum. Şiirlere de yer vermeliyiz.*

Katılımcı 48: *Masal ve fabllar öğüt verici eserler olduğundan HB konularıyla kolayca bağdaştırılabilir. Öykü ve tiyatro eserleri de kullanılabilir. Roman, yaş düzeyi düşünülüğünde öğrencilere ağır gelebilir.*

Katılımcı 40: *Ben dramanın her türle çok rahat bir şekilde kullanılabileceğini düşünüyorum. Ama bir adım önde olan (bana göre) öyküdür. Çünkü finalinde verdiği mesaj ve hayali olaylara yer vermesi çocuklara daha uygun olabilir.*

Katılımcı 50: *Bu çağdaki çocuk masal çağında kabul edilir. Karakteri kendi ile özdeşleştirebileceği masal kahramanlarına yani dolayısıyla masal türünde kullanılması daha uygundur. Şiire de uyarlanabilir...*

Katılımcı 51: *Her tür kullanılabilir. İşlenen konuya uygun olarak tür seçimi yapılabilir.*

1.7. Öğretmenlerin drama ile HB öğretiminde kullanılabilecek çocuk edebiyatı eserlerinin seçim ölçütlerine ilişkin görüşleri

Tablo 8'de görüldüğü üzere katılımcıların %41,7'si öğrencilerin yaşlarını, %23,3'ü öğrenim gördükleri sınıf düzeyini, %16,7'si metnin dilini, %16,7'si içeriğe uygunluğunu, %15'i kazanıma uygunluğunu bir ölçüt olarak dile getirirken bazı katılımcılar; cinsiyet, dikkat süresi, hazırbulunuşluk düzeyi, kullanılacak metnin içeriği ve görsellerin uygunluğunu ölçüt olarak belirtmişlerdir. Görüşlerin temalara göre dağılımları Tablo 8'de sunulmuştur:

Tablo 8.

Drama ile HB öğretiminde kullanılabilecek çocuk edebiyatı seçim ölçütleri

Temalar	Alt Temalar	Bahsedilen Sınıf Öğretmenleri	f	%
Drama ile HB öğretiminde kullanılabilecek çocuk edebiyatı seçim ölçütleri	Öğrencinin yaşına uygun olma	K1,K2,K7,K8,K9,K11,K15,K16,K18,K19, K23, K24, K28, K29, K32, K33, K35, K39, K42, K45, K53, K56, K58, K59, K60	25	41,7
	Çocuk-sınıf düzeyi	K4, K15, K16, K17, K20,K29, K34, K43, K49, K51, K52, K54, K57, K59	14	23,3
	Konuya/içeriğe/derse uygunluk	K4,K6,K7,K15,K16,K20,K29,K33,K52,K54	10	16,7
	Metnin dili	K5,K9,K11,K14,K27,K30,K33,K46,K48,K49	10	16,7
	Kazanıma uygun olma	K2,K8,K16, K21, K28, K48, K58, K59, K60	9	15
	Çocuğun gelişimine uygun	K3,K6,K11,K13, K19, K39, K48, K57	8	13,3
	İlgi çekme	K5,K7,K9, K19, K29, K30, K52, K55	8	13,3
	Gerçek hayatla ilişkili olma	K12, K30, K32, K34, K46, K47, 49,	7	11,7
	Çocuğa görelilik	K1, K23, K24, K36, K37, K55	6	10
	Ders verme- eğitsel nitelikli -öğretici olma	K13, K14, K52, K53	4	6,7
	Metin içeriğinin güncel/evrensel olması	K14, K25, K44, K58	4	6,7
	Değer içerme	K12, K30, K46, K50	4	6,7
	Hazırbulunuşluk düzeyi	K10, K26, K60	3	5
	Metnin resim, görsel uygunluğu	K9, K27, K60	3	5
	Ders süresi	K1, K23, K24	3	5
	Metnin uzunluğu	K14, K55, K60	3	5
	Fikrim yok	K22, K38, K40	3	5
	Cinsiyete uygun olma	K25, K53	2	3,3
	Dikkat süresine uygun olma	K53	1	1,7
	Sınıf ortamına uygun olma	K17	1	1,7
	Canlandırmaya uygun olma	K17	1	1,7
	Çocukların zekâ alanları	K26	1	1,7
	Ömer Seyfettin	K41	1	1,7

La Fontaine	K41	1	1,7
Dikkat çekme	K44	1	1,7
Metne aşına olma	K44	1	1,7
Hayal dünyasını geliştirme	K46	1	1,7
Eğlenceli ve eğitici olma	K47	1	1,7
Kavrama düzeyi	K32	1	1,7
Problem çözme becerisini geliştirme	K49	1	1,7
Toplam		138	230,5

Örnek Cümleler:

Katılımcı 5: *Yalın, içten, ilgi çeken, okumayı sevdiren, edebiyat ve sanat yönünde geliştiren aynı zaman öğretken ölçütlerde olmalı.*

Katılımcı 23: *HB kazanımlarına uygun olmalıdır.*

Katılımcı 27: *Kullanılan kelimeler, cümleler ve konu öğretimin yapılacağı yaş grubu için açık ve anlaşılır olmalıdır. Kullanılan görseller ve metinler dini, siyasi yönelimi savunmayacak ve din, dil, ırk, cinsiyet ayrımı gözetmeyecek nitelikte olmalıdır.*

Katılımcı 39: *Çocuğun yaş ve gelişimine uygun olmalı.*

Katılımcı 48: *Kazanımlara ulaştıracak, dili sade ve anlaşılır olan, öğrencilerin gelişim düzeyine uygun eserlerden yararlanılmalıdır.*

1.8. Öğretmenlerin HB öğretiminde çocuk edebiyatı ile YD çalışmalarının öğrencilerde geliştireceği beceriler hakkındaki görüşleri

Tablo 9'da görüldüğü üzere katılımcıların %43,3'ü empati, %25'i iletişim becerilerini geliştirebileceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bunların dışında; %8,3'ü rol yapma/canlandırma/taklit, %5'i eleştirel düşünme, %5'i öz denetim/öz yönetim, %3,3'ü bilişsel/duyuşsal ve %6,6'sı psikomotor becerilerin geliştirebileceği yönünde görüş bildirmiştir. Dağılımlar Tablo 9'da sunulmuştur:

Tablo 9.

Çocuk edebiyatı ile YD çalışmalarında öğrencilerin gelişen becerilerine ilişkin görüşler

Temalar	Alt Temalar	Bahsedilen Sınıf Öğretmenleri	f	%
	Yaratıcı düşünme	K1,K2,K4,K5,K6,K7,K9,K11,K15,K16,K18, K20,K23,K24,K26,K27,K30,K33,K37,K38, K39,K44, K48,K49, K53,K54	26	43,3
Çocuk edebiyatı ile YD çalışmalarında öğrencilerin gelişen becerileri	Kendini ifade etme, dil becerileri	K5, K13, K18, K19, K23, K24, K27, K28, K32, K33, K34,K37,K38,K41,K43,K44,K46,K56,K57, K59,K60	21	35
	Empati	K3, K6, K7, K9, K13, K18, K30, K33, K41, K42, K48,K49, K54, K56, K57, K58	16	26,6
	İletişim	K15, K17, K20, K25, K30, K32, K33, K42, K45, K46, K51, K52, K53, K58, K60	15	25
	Sosyal beceriler/ sosyalleşme	K3,K6,K14,K17,K19,K21,K31,K46,K47,K49, K52, K53,K60	13	21,7

Özgüven	K1,K12,K23,K24,K27,K28,K32,K39,K41,K44, K47,K57	12	20
İşbirliği/birlikte çalışma	K7, K15, K17, K29, K42, K45, K51, K52, K55, K60	10	16,7
Problem-sorun çözme	K4, K18, K20, K26, K29,K37, K58, K60	8	13,3
Rol yapma-canlandırma- taklit	K5, K11,K16, K44, K49	5	8,3
Anlama/dikkat/ algılama	K22, K28, K33, K51, K59	5	8,3
Kendini tanıma- farkındalık	K17, K33, K46, K52, K58	5	8,3
Sorumluluk	K4, K12, K42, K43, K51	5	8,3
Karar verme-alma	K5, K29, K35, K53	4	6,6
Geniş bakış açısı	K2,K10	2	3,3
Toplum bilinci/arkadaşlık	K12	1	1,7
Kurallara uyma	K17	1	1,7
Psiko-motor gelişme	K14, K21, K27, K40	4	6,6
Bilişsel - duyuşsal gelişme	K21, K40	2	3,3
Eleştirel düşünme	K15, K20, K54	3	5
Zaman yönetimi	K17	1	1,7
Duygu hâkimiyeti	K18, K19, K60	3	5
Edebiyata karşı ilgi- merak	K18	1	1,7
Analitik düşünme	K26, K48	2	3,3
Hayal gücünü geliştirme	K34, K46	2	3,3
Düşünme becerisi	K35, K46, K58	3	5
Yaparak yaşayarak öğrenme	K36, K56	2	3,3
Bütünsel gelişme	K40	1	1,7
Aktif olma	K42, K58	2	3,3
Öz denetim/öz yönetim	K42, K52, K53	3	5
Hoşgörü/duyarlılık	K51, K58	2	3,3
Yorumlama	K22	1	1,7
Dayanışma	K55	1	1,7
Toplam		181	295

Örnek:

Katılımcı 1: *Yaratıcılık, özgüven ve kendini, ifade etme becerilerini geliştirir.*

Katılımcı 11: *Kendilerini ifade etme, empati, özgüven, yaratıcılık gibi becerilerini geliştirir. Okudukları hayallerinde canlandırdıkları masalları öyküleri yaşayarak daha çok benimsemelerini anlamadıkları mesajları daha çabuk kavramalarını sağlar.*

Katılımcı 28: *Karar verme, problem çözme, işbirliği yapabilme vb. becerileri gelişir.*

Katılımcı 29: *Yaratıcılık, empati ve iletişim becerilerini geliştirir.*

Katılımcı 48: *Empati, rol yapma, yaratıcılık, sosyalleşme anlamında katkıları olabilir.*

1.9. Öğretmenlerin HB öğretiminde çocuk edebiyatı ile YD çalışmalarında yaşanabilecek zorluklar hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular

Tablo 10’da görüldüğü üzere öğretmenlerin HB öğretiminde çocuk edebiyatı ile YD çalışmalarında yaşanabilecek zorluklar “Öğretmen bakımından” ve “Öğrenci bakımından” olmak üzere iki temaya ayrılarak ele alınmıştır.

Dağılımlar Tablo 10’da sunulmuştur:

Tablo 10.

HB dersinde çocuk edebiyatı ile YD çalışmalarında yaşanan zorluklara ilişkin görüşler

Temalar	Alt Temalar	Bahsedilen Sınıf Öğretmenleri	f	%
Öğretmen bakımından	Zaman	K1, K2, K4, K6, K8, K14, K17, K19, K23, K27, K28, K30, K33, K35, K42, K44, K45, K48, K49, K51, K58	21	35
	Kalabalık sınıf/ sınıf yönetimi	K4, K12, K14, K35, K39, K44, K49, K50, K51, K56, K58, K60	12	20
	Planlama/hazırlık	K6, K18, K20, K44, K48, K59	6	20
	Öğrencinin isteksiz olması	K15, K17, K32, K57, K59, K60	6	20
	Konuya uyarılma	K1, K13, K30, K55	4	6,6
	Uygun metin seçme	K16, K40, K50, K55	4	6,6
	Mekân-ortam	K2, K17, K20, K49, K60	5	8,3
	Süreç yönetimi/uygulama	K2, K59	2	3,3
	Drama eğitiminin yetersizliği	K58	1	1,7
	Mesajlar	K7, K10, K47	3	5
	Drama liderliği yapamama	K20	1	1,7
	Özgün konu bulamama	K24	1	1,7
	Yaratıcılıklarını engellemeden rehber olma	K60	1	1,7
	Materyal eksikliği	K12, K20	2	3,3
	İlgiyi canlı tutma	K36	1	1,7
	Grup dinamiğini tutturamama	K37	1	1,7
	Sosyo-ekonomik anlamda yetersiz okul	K25	1	1,7
Öğrenci bakımından	Konudan /hedeften sapma	K18, K40, K53, K57, K60	5	8,3
	Güven ortamı	K10, K60	2	3,3
	Soyut kalma/ kavram karmaşası	K3, K13	2	3,3
	Görev-rol paylaşımı	K4, K11	2	3,3
	Kendini ifade edememe	K18, K43	2	3,3
	Konuyu anlamama/geç anlama	K27, K34	2	3,3
	Başarısız olma	K20	1	1,7
	Utangaç/yetersiz hissetme	K17, K26, K46, K52, K59	5	8,3
	Öğrencinin göz ardı edilmesi	K29	1	1,7
	Öğrenciye hitap etmeme	K22, K31	2	3,3
	Seviyesine uygun olmama	K54	1	1,7
	Metnin uygun olmaması	K34	1	1,7
	Dikkat sorunu	K37, K53	3	5
	Katkı sağlayamama	K38	1	1,7
	Akran zorbalığı	K46	1	1,7
	Hedefe ulaşamama	K53	1	1,7
	Zorluğu yok	K21, K49	2	3,3
Fikrim yok	K41	1	1,7	
Toplam			107	198,3

Katılımcılar en çok zaman konusunda zorluk yaşadığını dile getirmiştir. Katılımcıların %35’i zaman sorunundan, %20’si kalabalık sınıflardan ve buna bağlı olarak sınıf yönetiminin zorlaşmasından

bahsetmiştir. %20'si planlama/hazırlık sürecini, %20'si öğrencinin isteksizliğini yaşanabilecek zorluklar arasında saymıştır. Bunlar dışında; konuya uyarılma, uygun metin seçimi, mekân, materyal eksikliği, konudan sapma, güven ortamının kurulamaması, öğrencinin utangaçlık yaşaması, liderin drama konusunda yetkin olmaması dile getirilen zorluklardan bazılarıdır. Katılımcıların %3,3'ü ise çalışmaların hiçbir zorluğu olmadığını ifade etmiştir.

Örnek:

Katılımcı 6: *HB öğretiminde çocuk edebiyatı ile YD çalışmalarında, drama yönteminin detaylı planlanması gerektiğinden ve uygulanması daha uzun zaman aldığından dolayı zorluklar yaşanabilir. Konuların çoğu drama yöntemiyle işlenirse yıllık planda aksamalar olabilir. Güzel ve detaylı planlanmazsa dramanın sonunda istenen sonuca ulaşamayabilir.*

Katılımcı 9: *...Çocuğun rahat hissedemediği bir sınıf ortamı varsa başarı elde etmemiz sekteye uğrar. Bu öğretmen yahut akran etkili olabilir. Maksimum verim için çabalarken elimizden geleni yapabiliriz. Süreci yakından takip etmek gerekir.*

Katılımcı 49: *Bir günde birçok ders işliyoruz, bir güne altı ders sığdırıyoruz ve her birinin kendi içinde ayrı ayrı kazanımları oluyor. Mesela seçimle ilgili bir drama yapmak öğretmenin dört-beş saatini alacak. Dört-beş saatini alınca da diğer kazanımların hiçbiri yetişmeyecek. Toplumumuzda matematik ve Türkçe dersi işlenmediği zaman ders yapılmış sayılmıyor. Öğretmenler bu tarz baskılarla karşı karşıya kalınca da zorluklar yaşanır.*

Katılımcı 56: *Kalabalık sınıflarda uygulanması zor bir yöntem olabilir.*

"Zorluğu yok" görüşünde olanlar:

Katılımcı 21: *Zorluk yaşanacağını düşünmüyorum.*

Katılımcı 33: *Ders kitabını bitireceksin" dayatması yoksa zorluk yaşanacağını düşünmüyorum.*

1.10. Öğretmenlerin HB öğretiminde çocuk edebiyatı ile YD çalışmalarının nitelikli bir biçimde gerçekleştirilmesine yönelik önerileri

Tablo 11'de görüldüğü gibi önerilerde uygun metin seçimi ve planlama diğer temalara göre daha sık dile getirilmiş, katılımcıların %25'i uygun metin seçiminden, %25'i planlamadan bahsetmiştir. Bu iki öneri dışında %8,3'lük oranla en çok nitelikli hizmet içi eğitim, uygun mekân sağlanması ve materyal temininden bahsedilmiştir. Bunların dışında; uygulama öncesi metnin okunması, güven ortamı sağlama, süreç yönetimi, farklı sanat dallarından yararlanma, öğretmenlerin drama konusunda kendini geliştirmesi, öğrenciye uygunluk, ders kitaplarına uygun metin koyma, müfredatı yapılandırma, üniversitede uygulamalı eğitim, aktif ve eşit katılım da dile getirilen diğer önerilerdir.

Tablo 11.

Çocuk edebiyatı ile YD çalışmalarına ilişkin öneriler

Temalar	Alt Temalar	Bahsedilen Sınıf Öğretmenleri	f	%
Çocuk edebiyatı ile yapılandırılmış nitelikli drama çalışmaları için öneriler	Uygun metin seçimi	K1,K2,K5,K7,K8,K10,K12,K13, K16,K29,K32,K34,K39,K40,K59	15	25
	Planlama-hazırlık yapma	K2,K6,K7, K12, K13, K20, K30, K40, K44, K46, K47, K51, K52, K57, K59	15	25
	MEB - hizmet içi eğitimi yaygınlaştırma- geliştirme	K33, K49, K50, K58, K60	5	8,3
	Materyal temini	K12, K18, K20, K45, K58	5	8,3

Uygun mekan	K14, K15, K45, K58, K60	5	8,3
Güven ortamı	K18, K26, K30, K31	4	6,6
Öğretmenin drama da kendini geliştirmesi-hakim olması	K18, K48, K49, K57	4	6,6
Öğrenciyi uygun olma	K20, K23, K29, K43,	4	6,6
Aktif- eşit katılım	K14, K17, K30, K45	4	6,6
Süreç yönetimi	K6, K12, K41, K57	4	6,6
Ders kitaplarına dramaya uygun metin/etkinlik koyma	K34, K56, K60	3	5
Uygulamalı üniversite eğitimi	K25, K58, K60	3	5
Önerim yok	K19, K22, K27	3	5
Eğlenceli olma	K4, K12, K53	3	5
Öğretici-bilgilendirici olma	K10, K17, K53	3	5
Uygulama öncesi metin okuma	K3,K10, K40	3	5
Uygun konularda uygulama	K23, K24, K41	3	5
Öğrenci sayısının uygunluğu	K14, K28, K58	3	5
Müfredatı yapılandırma	K25, K49, K50	3	5
Uygun rol dağılımı yapma	K10, K31	2	3,3
Uygulama öncesi farkındalık	K10, K57	2	3,3
Oyun odaklı olma	K53	1	1,7
Sınıf yönetimi	K16, K46	2	3,3
Farklı sanat dallarından yararlanma	K9	1	1,7
Farklı mesleki kişilerden yararlanma	K13	1	1,7
Somut örnekler sunma	K12	1	1,7
Kazanımla ilişkilendirme	K21,K52	2	3,3
Öğrenciyi zorlamama	K10, K18	2	3,3
Öğrencinin dikkat süresine uygunluğu	K53	1	1,7
Uygulama sonrası öğrencilerle konuşma-değerlendirme	K10, K47	2	3,3
Yaratıcılığı geliştirme	K53	1	1,7
Her konuda uygulama	K11	1	1,7
İlkokul yaratıcı drama kulübü	K60	1	1,7
Öğrencinin hevesli olması	K18	1	1,7
Okul öncesinden itibaren drama çalışmaları yapma	K18	1	1,7
Öğrencinin yaşına uygun olma	K54	1	1,7
Öğrencinin ilgi alanına uygunluğu	K24, K54	2	3,3
Ders süresine dikkat etme	K24	1	1,7
Öğrencinin ön bilgilerini kontrol etme	K57	2	3,3
Drama liderliği yapabilme	K20	1	1,7
Zeka alanlarına göre çalışmak	K26	1	1,7
Ders süresini artırma	K35, K42	2	3,3
Konu sayısını azaltma	K35	1	1,7
Öğrencinin yaratıcı olması	K36	1	1,7
Öğrenciyi zorlamama	K57	1	1,7
Öğrencilerin drama eğitimi alması	K37	1	1,7
Düzenli drama dersi	K38	1	1,7
Uygun zaman/ders süresi	K23, K45	2	3,3
Öğretmen kılavuz kitapları	K50	1	1,7
5N 1K çalışması yapma	K13	1	1,7

Örnek:

Katılımcı 11: *...her konuda uygulanabilir.*

Katılımcı 14: *Sınıfta öğrenci sayısı az olmalı. Okulda drama salonu olmalı. Drama salonu olmayan okullarda sınıflar geniş olmalı. Her çocuğa görev verilmeli.*

Katılımcı 33: *Öğretmenlere verimli hizmet içi eğitimler verilmeli.*

Tartışma ve Sonuç

2018 HB Öğretim Programı'nda öğrencinin aktif olduğu etkinlik/yöntemlerin kullanılması gerektiği vurgulanarak okul ve hayat arasında ilişki kurulmasına dikkat çekilmiştir. Katılımcılar da bu konuda HB Öğretim Programı'na paralel görüş bildirmişlerdir.

Belet (1999), HB öğretiminde öğretmenlerin en çok soru-cevap yöntemini kullandıklarını, en az kullanılan yöntemin dramatizasyon olduğunu; Aykaç (2011), aktif öğrenme yöntemlerine başvurulmadığını, öğretmenlerin dramayı "bazen" kullandıklarını, Av Hartuç (2015), sıklıkla soru-cevap kullanıldığını tespit etmiştir. Bu araştırmada diğer araştırmalardan farklı olarak sınıf öğretmenlerinin HB dersinde en çok drama yöntemini tercih ettiği, dramanın ardından sıra ile en çok soru-cevap, örnek olay, düz anlatım ve beyin fırtınası yöntemlerini tercih ettikleri görülmüştür.

Belet (1999), başka bölümlerden mezun öğretmenlerin dramatizasyonu kullanırken sınıf öğretmenlerinin ve 6-20 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin drama ve dramatizasyonu hiç kullanmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada, Belet (1999)'in çalışmasından farklı olarak kıdem yılı 6-10 arasında olan üç katılımcıdan biri canlandırma/dramatizasyonu, 11-15 arasında olan üç katılımcıdan ikisinin (Katılımcı 49 ve Katılımcı 58) dramayı, 21-25 arasında olan üç katılımcıdan birinin (Katılımcı 2) dramatizasyon, birinin (Katılımcı 43) dramayı tercih ettiği görülmektedir (Bkz. Tablo 1).

Belet'in (1999) çalışmasından bu yana geçen 20 yıllık sürede sınıf öğretmenlerinin HB dersinde tercih ettikleri yöntemler arasında drama, en başta yer almaya başlamıştır. Bunda üniversitelerde verilen drama dersinin niteliğinin, alana ilişkin kaynak, uzman ve araştırmacı sayısındaki artışın etkisi olduğu düşünülmektedir.

Akay ve Kocabaş (2013)'in çalışmasında sınıf öğretmenleri, aktif öğrenme yöntem ve teknikleri arasında genel olarak dramatizasyonun yer aldığını belirtmektedir. Kahrıman (2014), drama ile HB öğretimi yapıldığında öğrencilerin sosyal değer ve iletişim becerilerinde olumlu ve anlamlı düzeyde farklılık oluştuğunu, dramayı diğer ders işleme şekillerinden daha eğlenceli bulduklarını, aktif katılım sağladıklarını ortaya koymuş ve dramanın diğer yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmada da öğretmenler bu sonuçlara paralel görüş bildirmişlerdir (Bkz. Tablo 4). On öğretmen drama ile HB öğretiminde öğrencilerin daha aktif olduğunu, sekiz öğretmen eğlenerek öğrendiklerini, yirmi dokuz öğretmen öğrencilerde kalıcı öğrenme sağladığını ifade ederken, dördü

anamlı öğrenme, ikisi de “etkili” öğrenme kavramını kullanmıştır. Öğretmenler farklı ifadelerle dramanın öğrenmede yararlı ve etkili olduğundan bahsetmişlerdir.

Uzun (2016), öğretmenlerin HB dersinde drama yönteminin öğrenmeyi kolaylaştırdığına inandıklarını belirtmektedir. Bu araştırmada da benzer şekilde öğretmenler; kolay öğrenme, iyi anlama, çabuk kavrama gibi ifadeler kullanarak bu bulguyu destekler nitelikte görüş belirtmişlerdir (Bkz. Tablo4).

Güler ve Kandemir (2015) ve Uzun (2016), sınıf mevcutlarının kalabalık ve müfredatın yoğun olması, sınıfların drama etkinliklerini gerçekleştirebilecek fiziki özelliklere sahip olmaması, zamanın yeterli olmaması ve katılım yetersizliği gibi nedenlerden dolayı drama yönteminin kullanımının azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Acarlıoğlu'nun (2020) çalışmasında öğretmenler, görev yaptıkları okullarda drama çalışmaları için uygun bir mekân olmadığını, dramanın aşamalarını bilmediklerini ve sadece belirli bazı teknikleri kullanabildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler zaman, sınıf yönetimi ve drama ile ilgili eğitim alamamalarını bir sorun olarak dile getirmişlerdir.

Bu araştırmada drama ile HB öğretiminin dezavantajlarına ilişkin öğretmenlerin neredeyse tamamı “zaman” sorunundan bahsetmişlerdir. Bazı öğretmenler bu sorunu “zaman yetersizliği”, bazıları ise drama etkinliklerinin “zaman alıcı” olması şeklinde ifade etmişlerdir. Her iki ifadeden de zaman konusunda genel anlamda bir sıkıntı yaşandığı anlaşılmaktadır (Bkz. Tablo 5). Bu sonuçlara benzer olarak Açıköz, Sucuoğlu ve Gökdağ (1999) da öğrencilerin aktif öğrenme yöntemlerine yeterince hazır olmaması ve çalışma süresinin uzaması sorunlarından bahsetmişlerdir. Sınırlı mekân, müfredat yoğunluğu ve sınıf mevcudunun kalabalık olması da sıkça dile getirilen sorunlar arasındadır. Öğretmenlere göre zaman sorununu yaratan birçok etkenlerden bazıları kalabalık sınıf mevcudu, müfredat yoğunluğu, drama çalışmalarını planlama ve hazırlık süreci, kalabalık sınıflar ve tercih edilen uygulamaya bağlı olarak sınıf kontrolünde yaşanan güçlüklerdir.

Drama etkinliklerinde çekimser öğrencilerin zorlanabileceklerinden, öğrenciler zorlandığında ise öğretmenlerin de zorlanacağından bahsedilmiştir. Bazı öğretmenler ise duruma farklı açıdan bakarak çekimser kişilik özelliklerin drama aracılığı ile daha kolay aşılabileceği görüşünü dile getirmiştir. Bu ifadeyi, -dramanın avantajları kısmında- öğrenciler arasındaki bağın güçlenmesi, gizli yeteneklerin ortaya çıkması, sınıf dinamizminin artması, kendini ifade etme, iletişim ve özgüven becerilerinin gelişimi şeklindeki ifadeler de desteklemektedir (Bkz. Tablo 2 ve Tablo 3).

“Drama ile HB öğretiminin avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusuna katılımcı 47: *“Konunun çok daha eğlenceli ve hızlı öğretilmesini sağlamakla beraber, öğrencilerin drama sonrasında ders konsantrasyonunu kaybetmesine sebep olabiliyor.”* şeklinde yanıtlamıştır. Bu görüş, öğretmenin diğer derslerde kullandığı yöntemlerin uygun olmamasından kaynaklanabilir. Drama ile aktif bir öğrenme ortamı olduğundan diğer derslerde de bu aktif öğrenme ortamının devamının sağlanması gerekir. Aksi halde öğrenci öğrenme sürecine aktif katılım sağlayamayacaktır. Bu da öğrencinin derse yönelik ilgi ve dikkatinin azalmasına sebep olacaktır. Drama ile ders işlendiği zaman öğrenci aktif hale gelir. Öğrenci daha sonra sağlanan bu aktif öğrenme ortamının devamını bekler ve bu beklentiye karşılık öğretmenlere düşmektedir. Eğer drama gibi aktif öğretim yöntemlerinin ardından düz anlatım gibi öğrenciyi pasif hale getiren yöntemler tercih edilirse öğrencinin derse karşı ilgi ve dikkati azalacaktır. Katılımcı 47'nin bahsettiği “drama sonrası konsantrasyon kaybı”nın nedeni, drama çalışmaları değil; bu çalışmalardan sonra başvurulan yanlış öğretim yöntemleridir.

Pamuk ve Pamuk (2016), Almanya ve Türkiye'nin ders kitaplarında sınıf başkanı seçme konusunun somutlaştırılarak demokrasi kültürünün yerleşmesine katkı sağlayacak şekilde

sunulduğundan bahsetmişlerdir. Bu araştırmaya paralel olarak sınıf öğretmeni olan 26- 30 yaş grubunda 1- 5 yıl kıdemli kadın öğretmen “K1”, HB Ders Kitabı’ndan yararlanarak seçim konusunda drama yöntemini kullandığını ifade etmiştir (Bkz. Tablo 4).

Güven (2010)’nin çalışmasında öğretmenler, HB Ders ve Çalışma Kitabı’nın günlük hayatla ilişkili ancak öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif rol oynaması bakımından yetersiz olduğunu belirtilirken; Özkan (2010) öğretmenlerin ders kitaplarında yer alan örnek olayları drama aracılığıyla sunduklarını belirlemiştir. Kılıç (2019), doğal afetler konusunda drama tekniğinin kullanılabilmesine değinmiş, istasyon tekniği içerisinde drama istasyonu oluşturarak öğrencilerin canlandırma yapmalarını sağlamıştır.

Bu araştırmada öğretmenler; seçim, yönetim birimleri, Dünyanın dönüşü, mevsimler, Çanakkale Zaferi, temizlik kuralları, sağlığını koruma, hayır diyebilme, trafik kuralları, sosyal ilişkiler ve empati gibi konularda HB Ders Kitabı’nda yer alan metinlerden yola çıkılarak drama çalışmaları yapılabileceği yönünde görüş bildirmişlerdir (K1, K8, K9, K19, K52, K57). (Bkz. Tablo 4).

Katılımcıların %90’ı hayat bilgisi öğretiminde çocuk edebiyatı ve dramının bir arada kullanılabilmesi yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgudan sınıf öğretmenlerinin yeni uygulamalar konusunda olumlu düşündükleri sonucuna varılabilir (Bkz. Tablo 5). Farklı görüş bildiren %10 öğretmen ise bu görüşlerinin aksine dramayı derslerinde yöntem olarak kullandıklarını ifade etmişlerdir. Olumsuz görüş bildiren altı öğretmenin hepsi drama eğitimi almış ve kamuda çalışmaktadır. Dördü kadın (K16, K27, K34, K36), ikisi erkektir (K22, K55); ikisi 21-25 yaş aralığında (K16, K22), üçü 26-30 yaş aralığında (K27, K34, K36), biri ise 31-35 yaş aralığındadır (K55). Dördü merkezde (K16, K22, K27, K36) ikisi ise köyde (K34 ve K55) görev yapmaktadır. 1-5 yıl arasında kıdeme sahip olup K16 ve K22 1.sınıf; K27, K34 ve K55 2.sınıf; K36 ise birleştirilmiş sınıf okutmaktadır.

K16’nın çocuk edebiyatı ile YD çalışmalarının hayat bilgisinden ziyade Türkçe öğretiminde kullanılabilmesine ilişkin görüş bildirmesi, HB ve çocuk edebiyatı metinlerinin birleştirilerek örtük öğrenmeler sağlanabileceğini göz ardı ettiğini göstermektedir (Bkz. Tablo 5). Katılımcı 34’ün HB’de bu çalışmalara uygun kazanımın olmayacağı yönünde görüş bildirmesinden (Bkz. Tablo 5); HB, çocuk edebiyatı veya drama kazanımlarından en az birisine yeterince hâkim olmadığı sonucuna varılabilir çünkü bu üç alan birbiriyle bağlantılıdır.

Drama uygulamalarında edebi eserlerin kullanım şekilleri farklılaşmaktadır. Alanyazındaki yaratıcı yazma ve okuma çalışmaları incelendiğinde genellikle bireyi düşünmeye yönlendiren yarım bırakılmış metinlerin tercih edildiği görülmektedir. Katılımcılar da bu fikirleri destekleyici yönde görüş bildirmişlerdir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu çeşitli gerekçeler ile çalışmalarda yarım bırakılmış metinlerin kullanılmasından yana görüş bildirmişlerdir. Yarım bırakılmış metinlerin yaratıcılık ve hayal gücünü desteklediği konusunda sayıca fazla ortak görüş mevcuttur (Bkz. Tablo 6).

Çalışkan ve Buluç (2020), Eski Yunan tiyatro eserlerine “dramatik şiir” dendiğini, 19.yy da dram tiyatro türünün çıkışından sonra tiyatro metinlerinin şiirden düz yazıya geçiş yaptığını ifade etmişlerdir. Çalışkan ve Buluç’un (2020) çalışmasına paralel olarak bu araştırmadaki öğretmen görüşleri de düz yazı ağırlıklıdır (Bkz. Tablo 7). Araştırmada öğretmenler en çok masal, öykü ve tiyatro metinlerinin uygun olduğunu dile getirmiş ve çocukların yaş düzeylerini de göz önünde bulunduklarını bildirmişlerdir. 60 katılımcı sınıf öğretmeninden 19’u HB dersinin drama yöntemi ile öğretiminde şiir türünün kullanılmasını uygun bulmaktadır.

Öğretmenler eser seçim ölçütlerinde eserin niteliğinden önce öğrenciyi ön planda tutmakta ve öğrenci gereksinimlerini önemsemektedirler. Öğrencilerin yaş, gelişim ve ilgilerinin yanı sıra, HB dersi konu ve kazanımları ile çocuk edebiyatı eserlerindeki dil ve içeriği de göz önüne almaktadırlar (Bkz. Tablo 8). Öğretmenlerin konuyu çeşitli açılardan ele alıp birçok seçim ölçütü belirtmeleri öğretim sürecine bir bütün olarak ve ayrıntılı bakabildiklerini göstermektedir. Bu çalışmada çocuk edebiyatı eserleri/kitaplarının materyal işlevi gördüğü göz önüne alınarak öğretmenlerin süreci etkileyen birçok faktörü tespit edip ölçüt olarak belirtmelerinden, hem öğretim yöntemi hem de materyal seçimi gibi konularda özenli ve dikkatli olduğu sonucuna varılabilir.

Adıgüzel (2020), öğrenci ve öğretmenlerin dramayı bilerek, drama ile yetiştiklerinde yaratıcılık ve eleştirel düşünme gibi iki önemli boyuta yöneleceklerini ifade etmektedir. Güler ve Kandemir (2015), drama yönteminin öğrencinin hem akademik başarısını hem de sosyal becerilerini olumlu yönde etkilediği; Acarlıoğlu (2020), drama uygulamalarının öğrencilerde çok yönlü gelişimi desteklediği ve yeteneklerini ortaya çıkardığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada öğretmenler bu sonuçlara paralel görüş bildirmişlerdir (Bkz. Tablo 2). Öğretmenlerin büyük bir kısmı HB öğretiminde drama yöntemini kullandığını ifade etmekte (Bkz. Tablo 1) ve zorluklarına ilişkin bazı konularda fikir birliği içerisinde oldukları görülmüştür (Bkz. Tablo 3).

Farklı görüş bildiren öğretmenler olmakla birlikte genel olarak sınıf öğretmenlerinin HB öğretiminde çocuk edebiyatı ile YD çalışmalarının planlanmasını uygun buldukları, uygulama konusunda çekimser oldukları söylenebilir. Bu durum, öğrenci sayısı, okulun fiziki koşulları ve süre yetersizliği gibi çeşitli etkenlere bağlı olmakla beraber drama konusunda yetkin hissetmemelerinden de kaynaklı olabilir. Kendilerini yetkin hisseden öğretmenler mevcut koşullara uygun drama çalışmaları oluşturabilir, uygulamalarda farklı alternatifler üretebilirlerdi. Öğretmenler, bir dersin herhangi bir bölümünde drama tekniklerinden yararlanıyor olabilir. Bu durum, drama yönteminin tam anlamıyla kullandığı anlamına gelmemektedir.

Bulut'un (2005) çalışmasında yer alan okul öncesi öğretmenlerin görüşleri, araştırmadan elde edilen görüşlerle paraleldir. Öğretmenler, aktif öğrenme konusunda okulların fiziki özelliklerini ve uygulamalı hizmet içi eğitimleri yetersiz bulmaktadırlar (Bkz. Tablo 3). Bu çalışma da öğretmenlerin hazırlık, planlama ve uygun materyal seçimine ilişkin daha fazla öneride bulunması, yol gösterici kılavuz kitaplara/örnek planlara ve nitelikli metinlere ihtiyaç duydukları anlamına gelebilir (Bkz. Tablo 10).

Öneriler

Bilindiği gibi en etkili öğrenme birden çok duyunun harekete geçmesi ile sağlanır. Öğretim programlarının içeriği yapılandırıcılık anlayışına uygun olarak yeniden gözden geçirilerek yaparak yaşayarak yöntemlere daha çok yer verilebilir. Konuların ders kitaplarına bağlı bir şekilde, yalnızca resim ve fotoğraflardan incelettirerek öğretilmeye çalışılması ve öğrenciyi sürece dâhil etmeyen yöntemlere başvurulması, öğrenme sürecinde öğrenciyi aktif kılmayacağından kalıcı öğrenmeye engel olur. Bu bağlamda HB dersinin yapısına uygun etkin bir öğrenme ortamının oluşturulması, bunun için de yaparak yaşayarak uygulanan yöntemlerden biri olan dramanın tercih edilmesi dersin amacına ulaşması bakımından önemlidir. Drama çalışmalarının çocuk edebiyatı metinleri ile yapılandırılması, süreci daha zengin kılmakla birlikte disiplinlerarası öğrenmeyi de sağlayacaktır.

Çocuk edebiyatının seçilmiş iyi örnekleri ile drama çalışmalarındaki kurgu ve canlandırmalar daha sağlam temellere dayandırılarak amaca dönük uygulamalar sağlayabilir. Yapılandırmanın nasıl olacağı, metinlerin ele alınış biçimleri ya da materyal türü seçimi oldukça önemlidir. HB dersinin hemen hemen bütün konularının çocuk edebiyatı ile YD çalışmalarıyla işlenebilmesi olanaklıdır. Önemli olan

planlamanın çok iyi yapılması ve üç alanda da (HB, drama ve çocuk edebiyatı) uygulama düzeyinde yeterince eğitimin alınmasıdır.

Bazı öğretmenler hizmet öncesi eğitimde drama eğitimi aldıklarını ancak yetkin olmadıklarını söyleyip görüş bildirmekten kaçınmış ve araştırmaya dâhil olmamışlardır. Bu durum bazı öğretmenlerin bu konuda oldukça çekimser bir tavır sergiledikleri görüşünü desteklemektedir. MEB ve hizmet içi kursların yaygınlaştırılıp kalitesinin artırılmasına yönelik öneriler (Bkz. Tablo 13), drama alanında hizmet içi kurslardan öğretmenlerin yeterli verimi alamadığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Halihazırda çocuk edebiyatı ile ilgili de hizmet içi eğitimlerde uygulamaya yönelik eğitimlere pek rastlanmamaktadır. Çalışmaya katılan katılımcıların büyük bir kısmı drama eğitimi almış olmasına rağmen kendilerini yetkin hissetmemektedirler. Drama ile ilgili hizmet içi eğitimlerin zaman ve nitelik bakımından geliştirilmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

- Acarlıoğlu, H. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin eğitimde drama kullanımına ilişkin yeterlilikleri ve dramaya ilişkin görüşleri: Kilis ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kilis.
- Açıkgöz, Ü. K., Sucuoğlu K. H. ve Gökdağ, M. (1999). Öğretmenlerin etkin öğrenmenin acemilik döneminde karşılaştıkları sorunlar ve baş etme stratejileri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 301-312.
- Adıgüzel, H. Ö. (2020). *Eğitimde yaratıcı drama* (6. bs.). Ankara: Yapı Kredi Yayınları.
- Akay, Y. ve Kocabaş, A. (2013). The views of primary school teachers about how they perceive active learning. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 46(2), 91-110. doi: 10.1501/Egifak_0000001296. Erişim Tarihi: 24.06.2021.
- Akkuş, Ç. (2013). *İlköğretim birinci sınıf hayat bilgisi dersindeki fen kavramlarının drama yöntemiyle öğretiminin öğrenmedeki başarı ve kalıcılığa etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Av Hartuç, D. (2015). *İlkokul 2. Sınıf hayat bilgisi dersinin drama yöntemi ile öğretimine ilişkin bir uygulama önerisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aykaç, M. (2011). *Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 7(1), 231-274.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Belet, S. D. (1999). *İlköğretim kurumlarında uygulanan hayat bilgisi programının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Bulut, P. (2005). *Okulöncesinde aktif öğrenme modelinin uygulanabilirliği: Elazığ ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2008). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (3. bs.). California: Sage Publications, Inc.
- Çalışkan, H. ve Coşkun Buluç, S. (2020). Şiirler ile sosyal bilgiler öğretimi. H. Tokcan (Ed.), *Sosyal bilgilerde sözlü ve yazılı edebiyat incelemeleri* (s. 85-85) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dewey, J. (2015). *Okul ve toplum*. (Çev. H. A. Başman ve S. Kaymakçı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Finlay-Johnson, H. (1912/1913). *Dramatic method of teaching*. London: James Nisbet ve Co. Limited.
- Güler, M. ve Kandemir, Ş. (2015). Öğretmenlerin drama yöntemine yönelik görüşleri ve öz yeterlik düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16(1), 111-130.
- Güven, S. (2010). İlköğretim hayat bilgisi dersi ders ve öğrenci çalışma kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 84-95.
- Kahrıman, M. (2014). *İlkokul 3.sınıf hayat bilgisi dersi benim eşsiz yuvam temasındaki konuların drama yöntemine dayalı öğretiminin öğrencilerin iletişim, empati becerileri ve değer algıları üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kılıç, B. (2019). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarındaki doğal afetler konusunun sarmal sistem yönünden değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- McCaslin, N. (1990). *Creative drama in the classroom*, Longman (5. bs.). California: Players Press, inc.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. bs.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Özdemir, C. (2021). *Hayat bilgisi dersinde yer alan sorumluluk değeri ve iş birliği becerisinin kazandırılmasında uzman mantosu yaklaşımının etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Özkan, Ö. (2010). *Örnek olay yönteminin hayat bilgisi dersi öğrenme ortamlarında kullanımının etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Pamuk, I. ve Pamuk, A. (2016). Almanya'da sachunterricht ve Türkiye'de hayat bilgisi ders kitaplarında okulda demokrasi uygulamalarına örnek olarak sınıf başkanı seçimi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 5(2), 67-83.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. bs.). (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Sever, S. (2015). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınevi.
- Somers, J. ve Sikorova, E. (2002). The effectiveness of one in-service education of teachers course for influencing teachers' practice. *Journal of In-service Education*, 28(1), 95-114.
- Uzun, A. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine yönelik tutum ve özyeterlikleri ile hayat bilgisi dersinde kullanımına ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Ward, W. (1960). *Creative drama, drama with and for children, childrens theater*. Washington: U.S. Department of Health, Education and Welfare Office of Education.
- Way, B. (1967). *Development through drama*. London: Longman.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11.bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2011). *Applications of case study research sage*. (3. bs.). California:Sage Publications, Inc.



Öğretim Teknolojisi Algısındaki Değişim Durumunun İncelenmesi: Metaforik Bir Çalışma¹

Exploring the Change of Perception on Instructional Technology: A Metaphorical Study

Salih BİRİŞÇİ^{ID}, Dr. Öğr. Üyesi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, salihbirisci@uludag.edu.tr

Birişçi, S. (2021). Öğretim Teknolojisi Algısındaki Değişim Durumunun İncelenmesi: Metaforik Bir Çalışma. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (2), 769-785.

Geliş tarihi:23.05.2021

Kabul tarihi:13.12.2021

Yayımlanma tarihi:28.12.2021

Öz. Bu çalışmada, üniversite öğrenimine yeni başlayan öğretmen adaylarının “öğretim teknolojisi” hakkındaki metaforik algılarının irdelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla “Öğretim Teknolojilerinin Temelleri” adlı dersin başlangıç ve bitiş aşamalarında öğretim teknolojisi kavramına ilişkin metaforların tespiti ve bunlar arasındaki değişim durumunun belirlenmesi araştırmanın problemi oluşturmaktadır. 2018-2019 güz dönemi içerisinde bir devlet üniversitesinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü’nde öğrenim gören 24 öğretmen adayının katılımcı olarak yer aldığı bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni çerçevesince yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak üzerinde “Öğretim teknolojileri gibidir, çünkü” ifadesinin yer aldığı yarı yapılandırılmış formlar kullanılmış ve öğrencilerin form üzerinde belirtmiş olduğu ifadeler araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmuştur. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yönteminden faydalanılmış olup, ders öncesi 20 (5 kategori) ve ders sonrası aşamada 18 (4 kategori) metafor yapısı kategorilendirilmiştir. Ulaşılan bulgular ışığında, gerek ders öncesi gerekse ders sonrası öğretim teknolojisi kavramına ilişkin metaforik yapıların benzerlik gösterdiği ortaya çıkarılmıştır. Buna karşın, öğretimi destekleyici rolünü betimleyen algıların ders sonrası aşama lehine ağırlık kazanmış olması dikkat çekicidir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim teknolojisi, Metafor, Öğretmen adayı.

Abstract. In this study, it is aimed to examine the metaphorical perceptions of pre-service freshman teachers about instructional technology. Determining the metaphors about the perception of instructional technology at the pre-post stages of the course called “Fundamentals of Instructional Technologies” and the changing status between them constitutes the problem statement of the study. A phenomenon (phenomenology) pattern, one of the qualitative research methods was used throughout the study. During the 2018-2019 fall semester 24 pre-service teachers studying at the Computer Education and Instructional Technologies department constitute the sample of the research. Semi-structured forms as “Instructional technologies.....because.....” were distributed as data collection tool. The results were presented by classifying 20 (5 categories) and 18 (4 categories) metaphors as pre-post course stage. The metaphorical structures regarding the concept of instructional technology are similar for both pre-post stages. On the other hand, it is remarkable that the perceptions describing the role of supporting teaching gained weight in favor of the post-course stage.

Keywords: Instructional technology, Metaphor, Pre-service teacher.

¹Bu çalışma, 30 Ekim - 1 Kasım 2019 tarihleri arasında düzenlenen 7. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu’nda sözlü sunulan bildirinin genişletilmiş ve geliştirilmiş halidir.

Extended Abstract

Introduction. It is emphasized that the patterns of perception that may occur by individuals can be explained through metaphorical structures. According to Lakoff and Johnson (2007), metaphor is defined as understanding and experiencing a case according to another phenomenon. Considering the importance of instructional technologies, it is an expected situation that teachers should take advantage of these technologies within the scope of lecturing activities. In this situation it is important to uncover the understanding of instructional technology about why and how it can be implemented during a lesson process. This situation is valid in different departments of educational sciences, and it is seen that it is handled in revealing the level of knowledge of the case, which is especially addressed at the point of teaching. By determining the perceptions to be revealed by teacher candidates, it will be possible to say how they understand this concept, how they can approach this issue in educational activities, how they reflect on the classroom environment and how they will affect their learning and teaching situations. On the other hand, when the nature of the metaphor studies presented in the literature is examined, it is possible to encounter studies that compare metaphoric perception by different groups as well as being reflective of the current situation. However, there is no study that investigate the situation of change in the perception discussed. When evaluated from this point of view, this research is thought to give a different perspective to the studies to be conducted in the field of metaphoric beliefs. In this study, it is aimed to determine and compare the metaphorical perceptions of instructional technology. The comparison consists of pre and post stages of the "Fundamentals of Instructional Technology" course taught in the first year within the scope of the CEIT curriculum which was put into practice in the education faculties in the 2018-2019 academic term.

Method. In this study, a phenomenology pattern was used as qualitative research method in order to determine the perceptions about the concept of instructional technology. The study group of the study consists of 24 pre-service freshman teachers in the Department of Computer Education and Instructional Technologies (CEIT). As the data collection tool that prepared by the researcher was used to determine the perceptions of instructional technology. In this form, the expression "Instructional technologies are like because" is used to determine the perceptions of the candidates, and the expressions they express in the empty sections on this form constitute the data source of the research. Content analysis method was used to analyze the metaphoric data obtained. During the analysis process four stages were followed as naming, scanning, compilation and validity-reliability (Saban, 2008). The metaphors were categorized under their frequency and percentage values. This study was carried out within the scope of Fundamentals of Instructional Technologies course taught by the author and took part in the data collection process.

Results. 19 metaphors were formed under the pre-course phase and they were classified into 5 categories. These categories are named as supportive structure, renewal process, need, capacity and immersion. When the structural features are examined, 12 pre-service teachers (60%) perceive instructional technologies as a supportive structure. 12 metaphors were produced under this category and these were specified as kitchen appliances, channel, rule, space, parent, color, ocean, book, library, building foundation, piggy bank, map, construction. Another category of metaphors specified for instructional technology in the phase of pre-course was determined as the renewal process. It is seen that 3 metaphors put under this category are produced by 4 (20%) teacher candidates. These metaphors are in the form of human, universe and life. On the other hand, the concept of instructional technology was determined by 2 (10%) teacher candidates as a symbol of need. Under this category, it has been determined that 2 metaphors are produced as a requirement and they are in the form of books and colors. As for the post-course phase 18 metaphors about the concept of teaching technology have been created and these are classified into 4 categories. These categories are determined as a supportive structure, renewal process, need and personal development. The most striking among the metaphoric categories formed in the post-course phase is

the perception of instructional technologies as a supportive structure. Under this category, 13 metaphors were created by 13 (72%) teacher candidates, and they are in the form of actor, arrow, communication, stonemason, planet, guide, human brain, light, doctor, color, communication, makeup, piggy bank.

Discussion and Conclusion. As a result of this research carried out in order to reveal the changing status of the metaphorical perceptions related to instructional technology, it is possible to reach the following conclusions: (1) It was revealed that the metaphoric perceptions of the concept of instructional technology before and after the "Basics of Instructional Technologies" course were seen similar. Considering that the participants within the scope of the research are composed of students who have just started higher education, it shows that the effort to include technological developments by the Ministry of National Education creates awareness among them. (2) When the metaphoric structures revealed are examined, it is noteworthy that they were created for students as well as being addressed to teachers during their education. This shows that the perception of teaching technology has been formed by all stakeholders in the education-training process. (3) It is seen that the perceptions that describe the supporting role of instructional technologies have gained weight in favor of the stage after the trainings given in the related course process. (4) Based on the metaphorical structures put forward, it is possible to say that prospective teachers will be conscious about using these technologies during their in-service training. (5) The research conducted is thought to be important in revealing the perceptions of information technology prospective teachers on the concept of instructional technology. In order to see the situation in the perception of instructional technology and to shape this appropriate teaching, it may be suggested to repeat the research with the pre-service teachers who study in different departments and programs.

Giriş

İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılda teknoloji alanında yaşanan gelişmeler ve bunların yansımalarını savunma, sağlık, ulaşım türündeki disiplinler altında görmek mümkündür. Eğitim, bu disiplinler arasında yer almakla birlikte, Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin (BİT) sunmuş olduğu olanakların öğrenme ve öğretme faaliyetleri kapsamında birçok değişimin yaşanmasına sebep olmuş ve olmaya devam etmektedir (Harris, Al-Bataineh ve Al-Bataineh, 2016). Eğitim faaliyetleri kapsamında teknolojiden faydalanılmasına ilişkin gelişmeler, öğretmen ve öğrenci kapsamındaki tüm paydaşları etkiler hale gelmiştir. Nitekim, meydana gelen BİT olanaklarının geleneksel öğrenme ortamlarına entegre edilmesiyle, etkileşimli öğrenme faaliyetlerine yer verilmesi mümkün olmaktadır (Durak ve Sarıtepeci, 2017; Farisi, 2016). Bu durum, öğrenme-öğretme faaliyetleri ile bilginin yayılması sürecindeki değişimi kaçınılmaz kılmakta olup (Haşlamam, Mumcu ve Usluel, 2007), teknoloji ile eğitim alanlarının bütünleştirilmesi gerekliliğini ön plana çıkarmıştır. Eğitimde teknoloji entegrasyonu şeklinde açıklanan bu durum, teknolojinin öğrenme ve öğretme sürecine dahil edilmesiyle birlikte gerçekleşmektedir (Kaya ve Usluel, 2011).

Eğitimde teknoloji entegrasyonu sürecinde vurgulanmak istenen teknolojik araçların kullanımından ziyade, söz konusu teknolojilerin öğretim programları, öğretmenler ve öğrencilerce gerçekleştirilecek öğretme-öğrenme faaliyetleri üzerine kurgulanması gerektiğidir (Ertmer, 2005; Hew ve Bruch, 2007; Hsu ve Kuan, 2013; Kabakçı Yurdakul, 2011; Mazman ve Usluel, 2011; Perkmen ve Tezci, 2011; Reigeluth ve Joseph, 2002; Wang ve Woo, 2007). Bu noktada, eğitim teknolojisi ile öğretim teknolojisi kavramlarından söz edilmesi gerekliliği yanlış olmamakla birlikte bunlara ait açıklamalarda farklı tanımsal ifadeler yer verildiği görülmektedir. Alanın öncü kuruluşlarından Eğitsel İletişim ve Teknoloji Derneği (Association for Educational Communications and Technology-AECT) eğitim teknolojisi ile ilgili tanımında “uygun teknolojik süreç ve kaynakların yaratılması, kullanılması ve yönetilmesiyle öğrenmeyi kolaylaştırmaya ve performansı artırmaya yönelik çalışma ve etik uygulamalar” şeklindeki ifadeler yer vermektedir. Öğretim teknolojisi ise “öğrenme süreci ve bu süreçte yer verilecek kaynakların tasarımı, geliştirilmesi, kullanılması, yönetilmesi ve değerlendirilmesi aşamalarında yer verilen kuram ve uygulamalar” olarak tanımlanmaktadır (AECT, 2008). Eğitim ve öğretim teknolojisi kavramlarına ne kadar aynı anlamda kullanılmaya yatkın olursa da, tanımsal yapılarından kaynaklı bir takım farklılaşmalar görülmektedir (Gedik, 2017; Toşuntaş, Emirtekin ve Süral, 2019). Bu açıdan değerlendirildiğinde, öğretim teknolojisi ilk süreçte görsel-ışitsel araçlar şeklinde sınıflandırılmasının ardından yerini, eğitim-öğretim sürecinde sistematik bir yapılanmaya doğru şekillendirdiğinin söylenmesi mümkündür (AECT, 2008; Alkan, 2011; Reiser, 2012). Öğretim teknolojileri adına oluşan bu yapılanmanın ana düşüncesini, sistematik bir süreç dahilinde öğrenme-öğretimi etkili ve verimli kılma noktasında işe koşulması gereken araç-gereçler olarak açıklamak mümkündür (Odabaşı, 2007). Bu bağlamda dersleri sürecinde öğretim teknolojilerinden yararlanacak olan paydaşların, ilgili teknolojilerin gelişim süreçlerini takip ederek uygun koşullar altında faydalanmaları önemli bir unsur olarak görülmektedir.

Eğitim-öğretim sürecinin yürütülmesinde öğretmenlere ait sorumlulukların varlığı yadsınamaz bir gerçek olup, bunlardan birini öğretim faaliyetleri şeklinde göstermek mümkündür (Alpaydın, Kocabaş, Dervişoğulları ve Çakır, 2019; Karataş, 2020). Öğretim ortamlarında yer verilmesi gereken bu faaliyetler etkinlikleri belirleme, tasarlama, geliştirilme ve bunlardan konu anlatımları çerçevesinde faydalanılması şeklinde sınıflandırılabilir (Can, 2019; Demirel, 2004; Erden, 2005; Sezgin, Erdoğan ve Erdoğan, 2017; Şahin İzmirli ve Köse, 2018). Öğretim teknolojilerinin ders anlatımları sürecindeki önemi göz önünde bulundurulacak olursa, öğretmenlerin söz konusu faaliyetler kapsamında öğretim teknolojilerden yararlanmaları gerekliliği beklenen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim öğretim teknolojilerinden faydalanarak gerçekleştirilen öğretimlerin, öğrenmeler üzerindeki olumlu sonuçlarını ortaya koyan pek çok çalışmayla karşılaştırılması mümkündür (Güleke ve Demirtaş, 2005; Kıyıcı ve Yumuşak, 2005; Lei ve Zhao, 2008; Özdemir, 2015). Söz konusu

durum hizmet öncesi süreçte yer alan öğretmen adaylarına ait roller bazında değerlendirilecek olursa, öğretim teknolojilerinden faydalanmayı ve bunları öğretim süreçlerinde yer vermeleri gerekliliğini içselleştirmeleri beklenen bir durum olarak ön görülmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, öğretim teknolojilerine yönelik öğretmen adaylarının sahip olunan algı düzeyinin hizmet öncesi eğitim sürecinde nasıl şekillendiği, sorgulanması gereken durumlardan biri olduğu düşünülmektedir.

Bireylerce oluşabilecek algı örüntülerinin metaforik yapılar yoluyla açıklanabileceği çeşitli araştırmalar dahilinde belirtilmektedir (Mouraz, Pereira ve Monteiro, 2013, s. 100). Lakoff ve Johnson (2007, s. 5)'a göre metafor, bir olguyu başka bir olguya göre anlamak ve tecrübe etmek olarak tanımlanmaktadır. Bir başka tanıma göre metafor, soyut veya karmaşık düzeyde bir olgunun anlaşılması ve açıklanması sürecinde faydalanabilecek zihinsel bir araç olarak ifade edilmektedir (Haggis, 2004, s. 182). Eğitim, felsefe, edebiyat, coğrafya gibi birçok bilim dalına ait araştırmalarda kullanımına sıklıkla rastlanan metaforların, öğrenme sürecinde güçlük çekilen soyut kavramların öğrenilmesinde kolaylaştırıcılığı ve kalıcılığı sağlama noktasında işlevleri olduğunu vurgulanmaktadır (Jensen, 2006; Yob, 2003). Yapılan tanımsal ifadelerden hareketle, bireylerce herhangi bir kavramın anlaşılma durumunu ortaya çıkarma adına metaforik yapılara başvurulabileceği mümkün gözükmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının öğretim teknolojisi olgusu hakkında zihinlerinde oluşan anlamların ortaya çıkarılmasında metaforik algı yapılarına başvurma gerekliliği duyulmuştur. Öğretmen adaylarının yüklenilen anlamlar ve bu manada oluşturulan metaforların ortaya konulması, öğretim teknolojisi kavramının anlaşılmasında yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Bireylerin herhangi bir kavrama dair algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koyan pek çok araştırmayla karşılaşmak mümkündür. Bu durum eğitim bilimlerine ait farklı anabilim dalları içinde geçerli olup, özellikle öğretimi noktasında ele alınan olguya ait bilgi düzeyinin ortaya çıkarılmasında ele alındığı görülmektedir. Bunlar arasında teknoloji, eğitim teknolojisi ve uzaktan eğitim algısını ortaya koyan çalışmaların literatürde kayda değer yer edindiği görülmektedir (Bilgiç, 2021; Çivril, Aruğaslan, ve Özkara Özyayın, 2018; Çoklar ve Bağcı, 2009; Durukan, Hacıoğlu ve Dönmez Usta, 2016; Fidan, 2014; Koç, 2013; Korkmaz ve Ünsal, 2016; Kuru ve Kuru, 2019; Mason, 2018; Özer ve Türel, 2015; Şahin ve Baturay, 2013, Yılmaz ve Güven, 2015). Öğretme ve öğrenme ortamlarında yer verilmesinde taşımış olduğu önem göz önünde bulundurulduğunda, öğretim teknolojisi kavramı ile ilgili hizmet öncesi eğitimde yer alan öğretmen adaylarının zihinlerinde oluşturdukları anlamların ortaya çıkarılması bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Adaylarca ortaya konacak algıların belirlenmesiyle, eğitim-öğretim faaliyetlerinde bu konuya nasıl bir yaklaşım içinde bulunacakları, sınıf ortamına nasıl yansıtacakları ve öğrenme-öğretme durumlarına nasıl etkide bulunacağına dair fikir sağlanabileceğini söylemek mümkün olabilecektir. Ancak, söz konusu kavramla ilgili sahip olunan metaforik inanışlar ortaya çıkarılabileceği gibi ele alınan algıdaki değişim durumunun irdelendiği araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu açıdan değerlendirildiğinde yapılan bu araştırmanın, metaforik inanışlar alanında yapılacak çalışmalara farklı bakış açısı kazandıracığı düşünülmektedir. Bu çalışmayla birlikte Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümünde öğrenim görmeye başlamış birinci sınıf öğretmen adaylarının "öğretim teknolojisi" algısına yönelik metafor algılarının üniversite eğitimine başlangıç ve süreç içerisinde alınan dersler neticesinde belirlenmesi ve bunlar arasındaki değişim durumunun ortayakonulması araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Bilindiği üzere 2018-2019 eğitim-öğretim yılı itibariyle, öğretmenlik mesleği yeterlikleri göz önünde bulundurularak Yükseköğretim Kurulu kararıyla Türkiye'deki eğitim fakültelerinde yer alan öğretmenlik lisans programlarında çeşitli düzenlemeler yapılmıştır (YÖK, 2018). Söz konusu düzenlemelerin BÖTE bölümü müfredatlarında da yansımaları görülmüş olup genel kültür, meslek bilgisi ve alan eğitim alanlarında çeşitli derslere yer verilmiştir. Bunlar arasında, birinci sınıf sürecinde eğitimi verilen Öğretim Teknolojilerinin Temelleri (ÖTT) ve Eğitimde Bilgi Teknolojileri (EBT) isimli dersler alan eğitimi kapsamında yer almaktadır. Bunlar arasındaki EBT ders içeriği genel olarak

incelendiğinde, bilgisayar sistemlerinin yanı sıra ofis uygulamaları, internet ve bilişim etiği konularını kapsamaktadır. Öte yandan ÖTT ders içeriği olarak, eğitim ve öğretim kavramlarının teknoloji ile ilişkisi, öğretim teknolojilerinin tarihsel gelişimi, 21. yüzyıl öğretmen ve öğrenci özellikleri dahilinde eğitim ve teknoloji ilişkisi aktararak, bu süreçte rol oynayan temel kavramlar ve bunlara ilişkin çeşitli uygulamalar hakkında bilgilendirmeler yapılmaktadır. Ele alınan ÖTT dersine yönelik, öğretici ve öğrencilere rehber olması noktasında alan uzmanlarıncaulusal nitelikte çeşitli kaynak kitaplar yayınlanmıştır (Çağiltay ve Göktaş, 2018; Kurt, 2018; Şendağ, 2019; Türel, 2019). Söz konusu dersler ile birlikte gerek teorik gerekse uygulamalı olarak yürütülen öğretim faaliyetlerinin, bilgi ve iletişim teknolojisi ile öğretim teknolojisi algısı üzerinde etken olacağı öngörülmektedir. Bu gerekçeyle, BÖTE bölümünde öğrenim görmeye başlayan birinci sınıf öğretmen adaylarının, öğretim teknolojisi kavramına ilişkin zihinlerinde oluşan metaforik algıların ne şekilde çeşitlendiğinin araştırılması çalışmanın problemi oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı, BÖTE bölümünde öğrenim görmeye başlamış birinci sınıf öğrencilerinin ÖTT dersinin başlangıç ve bitiş aşamalarında öğretim teknolojisi kavramına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla tespiti ve bunlar arasındaki değişim durumunun incelenmesidir. Ders içeriği olarak göz önüne alındığında, öğretim teknolojisi kavramına odaklanan öğretim faaliyetlerine ÖTT dersinde daha yoğun yer verileceği düşüncesiyle, araştırma kapsamındaki uygulamalar bu ders kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Öğretmen adaylarının öğretim teknolojisi kavramına ilişkin metaforik algıları ÖTT dersi öncesi ne şekildedir?
- Öğretmen adaylarının öğretim teknolojisi kavramına ilişkin metaforik algıları ÖTT dersi sonrası ne şekildedir?
- Öğretmen adaylarının öğretim teknolojisi kavramına ilişkin metaforik algıları ÖTT dersi ve sonrası ne şekilde değişmektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının öğretim teknolojisi kavramına ilişkin algılarını ortaya koyabilme adına nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseninden faydalanılmıştır. Olgu bilim deseniyle yürütülen çalışmalar, bir olguya ilişkin bireysel algıların ayrıntılı bir şekilde ortaya çıkarılmasını ve yorumlanmasını amaçlar (Merriam, 2013, s. 24-25). Bu gerekçeyle, araştırma sürecinde yer alan öğretmen adaylarının öğretim teknolojisi kavramına ait zihinlerinde oluşturmuş oldukları algıların ortaya çıkarılması amaçlandığından, bu desenden faydalanılması uygun görülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 Güz döneminde BÖTE bölümünde öğrenim gören 18'i erkek 6'sı kadın olmak üzere toplam 24 öğretmen adayından oluşmaktadır. Bu adayların tamamı birinci sınıf öğrencisi olup yaş aralıkları 17-19 arasında değişmektedir. Adayların tamamının, daha önceki senelerde eğitim/öğretim teknolojileriyle ilgili ders almadıkları belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan katılımcılar, amaçsal örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniğiyle belirlenmiştir. Bu tekniğin seçilmesindeki gerekçe, uygulama kapsamında yer alması planlanan örneklem grubunun araştırmacının kendisine yakın ve kolay ulaşılabilir özellikte olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 139). Bu yolla katılımcılar, araştırmacının kendisinin yürütmüş olduğu "Öğretim Teknolojilerinin Temelleri" dersine kayıtlı öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Çalışma

grubunda yer alan adayların araştırma sürecinde gönüllü olarak yer almak istemeleri göz önünde bulundurulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecinde veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan form kullanılmıştır. Bu form iki bölümden oluşmakta olup ilk bölümde yaş, cinsiyet ve daha önce öğretim teknolojisi içerikli ders alma durumlarını belirleyen demografik soru grubu yer almaktadır. İkinci bölümde, katılımcıların öğretim teknolojisi hakkındaki algıların belirlemeye yönelik “Öğretim teknolojileri gibidir, çünkü” ifadesi yer almakta olup, form üzerindeki boş kısımları tamamlamaları istenmiştir. Form üzerinde yer alan ifadeler virgül (,) işaretiyle ayrılan iki bölümden oluşmaktadır. Bunlardan ilk bölümde metafor yapısı, ikinci bölümde ise bu metaforun dayandığı mantıksal gerekçenin ortaya konulması hedeflenmektedir (Aygün ve diğerleri, 2014, s. 1381). Veri toplama aracının geliştirilmesinde, farklı disiplinler dahilindeki araştırmacıların alanlarına ait kavramsal düşünceleri metaforik olarak ortaya koymayı amaçladıkları çalışmalardan esinlenerek hazırlanmış olup, ilk bölümü oluşturan “Öğretim Teknolojileri” şeklindeki kavramsal ifade araştırmanın amacı doğrultusunda değiştirilmiştir. Form üzerinde boşluklu kısımlarda yazılı olarak belirtilen ifadeler araştırmanın veri kaynağını oluşturmuştur.

Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında veri toplama sürecine ait işlemler maddeler halinde aşağıda belirtilmiştir:

1. Araştırma kapsamındaki uygulamalar, 2018-2019 Güz dönemi BÖTE bölümü birinci sınıf alan eğitimi dersleri kapsamında okutulan “Öğretim Teknolojilerinin Temelleri” adlı ders sürecinde yüz-yüze olacak şekilde gerçekleştirilmiştir.
2. Veri toplama sürecinde geçilmeden önce araştırmacı tarafından öğrencilere araştırma süreci hakkında bilgilendirmelerde bulunulmuştur. Bu kapsamda metafor kavramı anlatılmış ve ne amaçla kullandığıyla ilgili örnek uygulamalar dahilinde açıklamalar yapılmıştır. Ardından, veri toplama amaçlı dağıtılacak formda yer alan boşluklu kısımların tamamlanması hakkında bilgilendirme yapılmıştır.
3. Ders öncesi veri toplama süreci gerçekleştirilme adına, ele alınan dersinin başlangıcında mevcut veri toplama aracı öğrencilere dağıtılmış ve form üzerindeki boşluklu kısımları tamamlamaları istenmiştir.
4. İlgili derse ait 14 hafta süren ders anlatımları araştırmacı tarafından sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Bu ders teorik olarak haftada iki saat olacak şekilde işlenmiştir. Ders kapsamında anlatımı planlanan konular, Yüksek Öğretim Kurulu tarafından yürürlüğe konulan bölüm ders içeriklerince belirlenmiştir (YÖK, 2018). Buna göre eğitim ve teknoloji ile ilişkisine ilişkin temel kavramlar, 21. yüzyıl öğretmen ve öğrenci özelliklerindeki değişim ve gereksinimler, öğretim teknolojilerinin dünya ve Türkiye genelindeki tarihi, güncel bilgi ve iletişim teknolojileri dahilinde öğretim alanlarında faydalanılan ortam, araç ve uygulamalar hakkındaki eğitimler ilgili haftalar altında planlanmıştır.
5. İlgili ders anlatımlarının son haftasında aynı veri toplama aracı öğrencilere tekrar uygulanarak ders sonrası veri toplama süreci tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Yürütülen uygulamalar neticesinde elde edilen metaforik verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (Merriam, 2013). İçerik analiziyle birlikte, benzer veriler belirli kavram

ve temalar etrafında bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği biçimde yorumlama şeklinde gerçekleştirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259). Öğretim teknolojisi kavramına ilişkin adaylarca oluşturulan metafor yapıları ile bunlara ait gerekçeler ilişkilendirilmiş ve benzer yapılar dahilinde sınıflandırılmıştır. Bu kapsamda ortaya konan metaforların analizinde: 1. Kodlama ve ayıklama, 2. Derleme, 3. Kategori geliştirme ve 4. Geçerlik-güvenirlik sağlama aşamaları izlenmiştir (Saban, 2008, s. 464). Bu aşamalarda yürütülen işlemler sırasıyla aşağıda açıklanmıştır:

1. Veri toplama amaçlı ders öncesi ve ders sonrası aşamaların her ikisinde de katılımcılarca yazılı olarak tamamlanan formlar sıra numarasına (1, 2, 3...) göre sınıflandırılarak adlandırılmıştır.
2. Katılımcılarca üretilen metaforların yapısal özellikleri incelenmiş olup üretilen metaforun kaynağı ve buna ilişkin sunulan mantıksal gerekçeler dikkate alınmıştır. Buna göre, ders öncesi 4 ve ders sonrasında 6 adet olmak üzere mantıksal dayanağı olmayan metafor analiz kapsamı dışında tutulmuştur. Bu durumun nedeni, birinci kısımdaki metafor kaynağının doğru olarak belirtilmesine rağmen ikinci kısımda yer alan ilişkilendirmenin mantıksal dayanağının yüzeysel olması veya boş bırakılmasından kaynaklanmıştır. Ders önce ve ders sonrası aşamalarda veri toplama süreci öncesi metafor oluşturma amaçlı kaynak ve ilişkilendirme aşamaları hakkında araştırmacı tarafından bilgi verilmesine karşın, bu duruma ilişkin öğrencilerce dikkatli davranılmadığı belirlenmiştir. Analiz dışı bırakılan metafor yapılarına örnek olarak, ders öncesi aşamada “*Öğretim teknolojileri bilgisayar gibidir, çünkü bilgisayarda bilmediğimiz bilgileri seyredip program üretebiliriz*” ve ders sonrası aşamada “*Öğretim teknolojilerini kalmaktan korktuğum derse benzetirim, çünkü vize sınavı zordu*” şeklinde sıralanabilir. Buna göre ders öncesi aşamada 20 ve ders sonrası aşamada 18 metafor değerlendirilmeye alınmıştır.
3. Derleme aşamasında, ortaya konan mevcut metafor yapıları ortak özelliklerine göre kodlanarak sınıflandırılmıştır. Buna göre, kabul gören ders öncesi aşamada 20 metafor 5 kategori ve ders sonrası aşamada 18 metafor 4 kategori altında frekans veyüzde gösterimleri şeklinde tablolar halinde sunulmuştur.
4. Metafor yapılarına ait analiz sürecindeki kodlama aşamasında, araştırmacının yanı sıra alan uzmanı bir diğer öğretim elemanı ayrı ayrı görev almıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla yürütülen bu süreçte, kodlama olarak belirlenen metafor yapıları ve bunlara ait kategorilerin karşılaştırması yapılmış, uyumun olmadığı durumlar yeniden değerlendirilerek ortak kaniya ulaşılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki tutarlılığın sağlanması adına Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenilirlik formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}} \times 100$) kullanılmıştır. Buna göre, kodlayıcılar arasındaki uyum oranı %87 olarak tespit edilerek analiz sürecinin güvenilirliği sağlanmıştır.

Araştırmacının Rolü

Nitel desenle yürütülen bu çalışma, yazarca okutulan Öğretim Teknolojinin Temelleri dersi kapsamında sürdürülmüş olup veri toplama sürecinde kendisi görev almıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma kapsamındaki uygulamalar 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde yer alan çalışma grubu, araştırmacının görev yapmış olduğu üniversitenin eğitim fakültesine ait akademik birimler arasındaki BÖTE bölümünde öğrenim gören birinci sınıf öğretmen adaylarıyla sınırlıdır. Araştırma kapsamındaki uygulamalar Öğretim Teknolojilerinin Temelleri adlı ders kapsamında gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçları, veri toplama aracı kapsamında kullanılan form üzerinde yazılı olarak sunulan bilgilerle sınırlıdır.

Bulgular

Bu bölümde, elde edilen verilerin araştırmanın alt problemleri bağlamında incelenmesi neticesinde ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Buna göre, ÖTT dersi öncesi ve sonrası aşamalarda öğretim teknolojisi kavramına ilişkin öğretmen adaylarının ortaya konan metaforlara ait bulgular sınıflandırılarak frekans ve yüzde gösterimleri şeklinde tablolar halinde sunulmuştur. Ardından her iki aşamada belirlenen metafor yapıları arasında farklılaşma durumu incelenmiştir.

ÖTT dersi öncesi aşamada öğretmen adaylarının ortaya konulan metafor yapılarına ait bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

ÖTT dersi öncesi öğretim teknolojisi kavramına ilişkin metaforlara ait betimsel bulgular

Kategori	Metafor	Metafor sayısı	f	%
Destekleyici bir yapının sembolü olarak öğretim teknolojileri	Mutfak aleti, Kanal, Kural, Uzay, Ebeveyn, Okyanus, Kitap, Kütüphane, Bina temeli, Kumbara, Harita, İnşaat	12	12	60
Yenilenme sürecinin sembolü olarak öğretim teknolojileri	İnsan (2), Evren, Hayat	3	4	20
İhtiyacın sembolü olarak öğretim teknolojileri	Kitap, Renk	2	2	10
Kapasitenin sembolü olarak öğretim teknolojileri	Flash bellek	1	1	5
Sürükleyiciliğin sembolü olarak öğretim teknolojileri	Gezegen	1	1	5
Toplam		19	20	100

Öğretim teknolojisi kavramına ait ders öncesi aşamada ortaya konan metaforlar yapısal özellikleri bağlamında incelendiğinde, 12 öğretmen adayının öğretim teknolojilerini destekleyici bir yapı olarak algıladığı ortaya çıkarılmıştır. Bu kategori altında 12 metafor üretilmiş olup bunlar mutfak aleti, kanal, kural, uzay, ebeveyn, renk, okyanus, kitap, kütüphane, bina temeli, kumbara, harita, inşaat olarak belirtilmiştir. Adaylarca bu kategoride oluşturulan metaforlar, “*Öğretim teknolojisi mutfakta kullandığımız aletler gibidir, çünkü mutfakta işimizi kolaylaştıran aletler gibi eğitim hayatını kolaylaştıran elemanlar da öğretim teknolojileridir.*” (Ö7) ve “*Öğretim teknolojisi kural gibidir, çünkü bizim neye ihtiyacımız düşse onla ilişkili kuraldan yararlanarak çözüm üretiriz.*” (Ö21) şeklinde örneklendirilebilir.

Ders öncesi aşamada öğretim teknolojisine yönelik belirtilen metaforlara ait oluşturulan bir diğer yapısal kategori ise yenilenme süreci olarak belirlenmiştir. Bu kategori altında ortaya konan 3 metaforun 4 öğretmen adayınca üretildiği görülmektedir. Bu metaforlar insan, evren ve hayat şeklindedir. Adaylarca bu kategoride oluşturulan metaforlara örnek olarak “*Öğretim teknolojisi insan gibidir, çünkü onu her daim geliştirken görebiliriz.*” (Ö13) ve “*Öğretim teknolojisi hayat gibidir, çünkü teknolojinin gelişmesine bağlı olarak kendini geliştirir.*” (Ö11) şeklinde verilebilir.

Öte yandan, 2 öğretmen adayınca öğretim teknolojisi kavramı ihtiyacın sembolü olarak algılanmaktadır. Bu kategori altında belirlenen 2 metafor kitap ve renk şeklinde sınıflandırılmıştır. Buna göre kitap metaforunu ortaya koyan Ö3 kodlu adayın “*...çünkü aradığım bilgileri onda*

bulabilirim.” şeklindeki benzetmesi ile öğretim teknolojilerinin öğrenme sürecini destekleme noktasındaki önemini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde öğretim teknolojilerini renk şeklinde algılayan Ö6 bu durumu “... *çünkü renksiz hayat olamayacağı gibi öğretim teknolojilerinden yoksun eğitim olamaz.”* şeklinde gerekçelendirdiği belirlenmiştir.

Tüm bunların yanı sıra, ders öncesi aşamada 1’er öğretmen adayınca öğretim teknolojisine ilişkin belirtilen metafor yapılarının kapasite ve sürükleyicilik kategorileri altında toplandığı görülmektedir. Buna göre, öğretim teknolojisi algısını kapasite metaforu yardımıyla açıklamaya çalışan adayın buna ilişkin benzetmesini “... *çünkü öğretim teknolojisi kendisinden daha büyük bilgileri içerisinde barındırır.”* şeklinde ortaya koymuştur. Son olarak bir diğer öğretmen adayı “... *çünkü öğretim teknolojisinin ilgi çekici ve buna bağlı merak uyandırıcı bir konusu olabilir”* şeklindeki açıklamasıyla öğretim teknolojisini gezegene benzetmiş olup, öğretim teknolojilerinde meydana gelen gelişimsel sürükleyici yapının özelliğini ortaya koymaya çalıştığı görülmektedir.

ÖTT dersi sonrası aşamada öğretmen adaylarınca ortaya konulan metafor yapılarına ait bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

ÖTT dersi sonrası öğretim teknolojisi kavramına ilişkin metaforlara ait betimsel bulgular

Kategori	Metafor	Metafor sayısı	f	%
Destekleyici bir yapının sembolü olarak öğretim teknolojileri	Oyuncu, Ok, İletişim, Taş ustası, Gezegen, Rehber, İnsan beyni, Işık, Doktor, Renk, İletişim, Makyaj, Kumbara	13	13	72
Yenilenme sürecinin sembolü olarak öğretim teknolojileri	Uzay, Renk, Kültür	3	3	16
İhtiyacın sembolü olarak öğretim teknolojileri	Arkadaş	1	1	6
Kişisel gelişimin sembolü olarak öğretim teknolojileri	Doktor	1	1	6
Toplam		18	18	100

Öğretim teknolojisi kavramına ait ders sonrası aşamada ortaya konan metaforlar yapısal özellikleri bağlamında incelendiğinde en göze çarpanı, ders öncesi aşamada ortaya çıktığı gibi öğretim teknolojilerinin destekleyici bir yapı olarak algılanmış olduğudur. Bu kategori altında 13 farklı metafor yapısı ortaya çıkarılmıştır. Adaylarca belirtilen metafor yapılarına örnek olarak “Öğretim teknolojisi doktor gibidir, çünkü karşısına gelen hastaya tedavi bulması gibi öğrenmede yaşanacak sorunlara çözüm üretebilir.” (Ö8) ve “Öğretim teknolojisi oyuncu gibidir, çünkü bilgiyi bize hem işitsel hem görsel her türlü yolla aktarabilir.” (Ö11) verilebilir. Öte yandan Ö3 öğretim teknolojilerini iletişim aracına benzettiği belirlenmiş olup bunun gerekçesini “... çünkü bu araçla internet üzerinden dersler yapılabiliyor. Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimi rahat bir şekilde yapabildiği için.” şeklinde açıklamıştır. Buna göre Ö3 tarafınca öğretim teknolojisi algısı iletişim sürecinin bir ögesi olarak şekillendiği görülmekte olup, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimi sağlayan kanal rolünü üstlendiği bilincinin kazanıldığı ortaya çıkmaktadır.

Ders sonrası aşamada öğretim teknolojisi algısına ilişkin 3 öğretmen adayınca ortaya konan metaforik ifadelerin gerekçelendirildiği dayanaklar incelendiğinde belirlenen bir diğer kategori ise yenilenme süreci olarak sınıflandırılmıştır. Üç farklı yapıyı kapsayan bu kategoride uzay, renk ve kültür

şeklinde metaforlar yer almaktadır. Uzaymetaforunu ortaya koyan Ö10 tarafınca belirtilen mantıksal dayanağın “... çünkü sonsuz sayıda bileşeni vardır ve bu bileşen sayısı arttıkça kendini geliştirir.” şeklinde açıklaması, öğretim teknolojilerinin farklı ortamlar bazında çeşitlendirilebileceği bilincinin oluştuğunu göstermektedir. Benzer düşüncelerin Ö17’ce ortaya konan “Öğretim teknolojisi insan kültürü gibidir, çünkü teknolojiye gelişmeler onun kültürüne yansıyor.” şeklindeki yapıyla desteklendiği belirlenmiş olup söz konusu yenilenme sürecinde teknolojik gelişmelerin etken olduğunu savunulmaktadır.

Öğretim teknolojisini ihtiyaçkapsamında nitelendiren 1 öğretmen adayı bu durumu “Arkadaş” şeklinde tanımladığı metaforik ifadeyle ortaya koymuştur. Ö13 tarafınca ortaya konan bu algı “Öğretim teknolojisi arkadaşım gibidir, çünkü ihtiyacım olduğunda ona danışır bana yardımcı olur.” şeklindeki ifadelerce ortaya çıkarılmıştır. Söz konusu kategori altındaki bu metaforik algı neticesince, öğretileri sürecinde öğretmenlerce yaşanacağı gibi öğrenmeleri esnasında öğrencilerce de yer verilmesi mümkün bir gereksinimolarak görüldüğü anlaşılmaktadır.

Ders öncesi aşamadan farklı olarak öğretim teknolojisi algısına yönelik ders sonrası aşamada tespit edilen kategori ise “Kişisel gelişim” olarak belirlenmiştir. Ders sonrası aşamada belirlenen destekleyici kategorisinde ortaya çıktığı gibi bu kategori altında da benzer şekilde “doktor” metaforu belirlenmiş olup 1 öğretmen adayınca ortaya konulmuştur. Bir önceki yapıdan farklı olarak Ö9 kodlu aday tarafınca ortaya konan bu metaforunda, öğretim teknolojileri alanındaki güncel gelişmelerin takibine bağlı olarak bunların derslere ait konu anlatımları sürecinde uygulanması gerekliliğinin vurgulandığı belirlenmiştir. Ö9’ca belirtilen bu durumu adayın “*Öğretim teknolojisi bir doktora benzetebiliriz, alanındaki gelişmeleri takip etmesiyle hem donanım hem de metod açılarından farklılık yaratıp gerekli çözümleri hastalarına sunabilir.*” şeklindeki ifadeleriyle ortaya çıkarmak mümkündür.

Öğretim teknolojisi kavramına ait metaforik algıdaki farkındalık düzeyini ortaya koyma adına cevap aranan üçüncü alt problemde, ÖTT dersi öncesi ve sonrası aşamalarda belirlenen metafor yapılarındaki değişim durumu karşılaştırılmıştır. Buna göre, ders öncesi ve sonrası aşamalara ortaya konan metaforik kavramlara ilişkin betimsel bulgular farklılık gösterse de bunları kapsayankategorilerin benzer yapılar içerdiği söylenebilir. Bu bulgunun ortaya çıkarılmasında, öğrencilerin yükseköğretim öncesi eğitim kademelerindeki eğitim-öğretim süreçlerinde öğretim teknolojileriyle alakalı yaşanmış deneyimlerin etken olabileceği düşünülmektedir. Ancak, ders öncesi aşamada öğretim teknolojisi kavramı hakkında belirlenen metaforlar daha çok somut materyaller üzerine odaklanırken, metafor yapılarının dayandırıldığı mantıksal gerekçelerdeki ifadelerin ders anlatımlarındaki öğretim sürecine yönelik ağırlık kazanmış olması ders sonrası aşamada daha ön plana çıktığı belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, BÖTE bölümü birinci sınıf öğrencilerinin ÖTT dersinin başlangıç ve bitiş aşamalarında öğretim teknolojisi kavramına yönelik algılarında oluşan metaforik algılarının tespiti ve bunlar arasındaki değişim durumunun analizi neticesinde elde edilen bulgular literatür eşliğinde tartışılarak aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Öğretim teknolojisi kavramına ilişkin adaylarca oluşan algıların, ÖTT dersinin başlangıç ve bitiş aşamalarında farklı metaforlar aracılığıyla açıklanmaya çalışıldığı belirlenmiştir. Buna göre, ders öncesi aşamada 20 öğretmen adayınca 19 farklı metafor tespit edilirken, ders sonrası ise 18 öğretmen adayı 18 metafor üretmiş olup bunlar ortak özelliklerine göre kategorilendirilmiştir. Ders öncesi ve sonrası aşamalarının her ikisinde de öğretmen adaylarınca ortaya konan metaforların hemen hemen yarısında, öğretim teknolojilerinin ders anlatım sürecinde yardımcı etmen özelliğine sahip olma

fikrinin hakim olduğu göze çarpmaktadır. Toplam sayı olarak bu durum ders öncesinde 12 (%60) ve ders sonrasında 13 (%72) metafor şeklinde ortaya konulmuş olup destekleyici bir yapının sembolü olarak sınıflandırılmıştır. Bumetafor yapısı her iki aşamada ortaya çıkarılmasına karşın geçerli metafor sayısı bazında kıyaslandığındaders sonrası aşama lehine daha ön planda olması göz ardı edilmemesi gereken bir durumdur. Ders anlatımları öncesi öğretim teknolojilerinin destekleyici bir unsur olduğu katılımcılarca benimsense de, üniversite eğitimi öncesindeki eğitim-öğretim faaliyetlerince edinilen deneyimlerin bu anlamda etken rol üstlendiği düşünülmektedir. Öğrenme ve öğretme sürecinin niteliğini artırmanın yollarından birinin, öğretim teknolojileri ve bu kapsamda geliştirilen materyaller ile mümkün olabileceği düşüncesi (Lowther ve diğerleri, 2012; Morrison ve diğerleri, 2010), ders sonrası aşama lehine ortaya konan metafor yapılarının altında yatan ortak özellik olarak görülebilir. Öğretim teknolojilerinin, öğretmen ve öğrencilerce dersler kapsamında yer verilmesindeki verimliliği yadsınamaz bir gerçek olup (Kauffman, 2004; Morrison ve diğerleri, 2010; Wong ve Li, 2008), bu durum araştırma kapsamında destekleyici yapı kategorisinde belirlenen metaforlarca ayrıca vurgulandığı belirlenmiştir. Öte yandan araştırmanın sonucunda destekleyici yapı altındakimetaforlar ile farklı araştırmacılarca yürütülen çalışma sonuçlarının (Bas, 2017; Bilgiç, 2021; Durmuş ve Kaya, 2010; Durukan, Hacıoğlu ve Usta Dönmez, 2016; Korkmaz ve Ünsal, 2016; Kuru ve Kuru, 2019; Özer ve Kılıç Türel, 2015; Saraç, 2018; Selçuk, 2018;) benzer özellikler taşıdığıbelirlenmiştir.

Öğretim teknolojisi algısına ilişkin oluşan metaforik yapılarda yoğunluk yaşanan ikinci kategori yenilenme süreci olarak tespit edilmiştir. Bu durum, ders öncesi ve ders sonrası aşamalarda 3'er metafor şeklinde ortaya çıkarılmıştır. Buna göre katılımcılarca, farklılaşan teknolojik gelişmeler bağlamında eğitim-öğretim kademesinde yer alan bireylerin kendini geliştirme ihtiyacı hissetmesinin farkında olduğunu göstermektedir. Öğretim teknolojisi algısının yenilenme süreci olarak tasvir edilmesi çerçevesinde ortaya konan metaforların yapısal özellikleri incelendiğinde iki farklı durumla karşılaşılmıştır. Bunlardan birincisi, gelişmekte olan teknolojiler bağlamında bireylerin bu teknolojilerden faydalanabilme noktasında kendisinde duyduğu ihtiyaç olarak tanımlanabilir. Nitekim içinde bulunulan zaman diliminde teknoloji alanında yaşanan gelişmelerin eğitim-öğretim faaliyetleri kapsamında yer verilmesi kaçınılmaz olup, söz konusu teknolojilerin deneyimlenmesine yönelik algının öğretmen adaylarınca oluştuğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, ders anlatımı sürecindeki etkililiği ve verimliliği sağlama noktasında öğretim teknolojilerinden faydalanma ihtiyacının hissedilmesi, bu kategori altında ortaya konan metaforik yapıların bir diğer gerekçesi olarak görülmelidir. Özellikle yeni gelişen teknolojiler bağlamında düşünüldüğünde, söz konusu teknolojilerin eğitim ortamına entegrasyonu ile birlikte etkin kullanımı önemli görülmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, öğretimin verimliliğini arttırma noktasında öğretim teknolojilerine yer verilmesi gerekliliği göz ardı edilmemesi gereken bir durumdur (Anderson, 2003; Erişti, Kurt ve Dindar, 2012). Bu durum, yürütülen araştırma kapsamındaki öğretim teknolojisi anlayışına yansıdığı görülmekte olup, öğretim esnasında bu teknolojileri yer verilmesi noktasındaki değişime adapte olunması gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu kategori altında ortaya çıkan metaforların, Kuru ve Kuru'nun (2019) çalışması sonucu eğitim teknolojilerine yönelik ortaya koyduğu reform ve gelişim kategorileri ile Bilgiç (2021) tarafından belirlenen kullanım amaçları altındaki metafor yapıları ile örtüştüğü görülmektedir.

Öğretim teknolojilerinin öğretmen adaylarınca ihtiyacın sembolü olarak algılanması, ders öncesi ve ders sonrası aşamalarda ortak düşünce özelliğine sahip bir diğer kategori olarak karşımıza çıkmaktadır. Oluşan bu kategori ders öncesinde "renk" ve "kitap" ve ders sonrasında ise "arkadaş" metaforları altında sınıflanmıştır. Bu metaforlar, öğretim teknolojisinin ihtiyaç olarak algılanmasına öncülük eden yapılar olarak betimlenmiştir. Her iki aşamada ortaya konan bu metaforik yapılardan hareketle öğretim teknolojilerinin gerek öğretmenlerce gerçekleştirilecek ders anlatımları, gerekse eğitimleri sürecinde öğrencilerce başvurulması mümkün bir dayanak olarak algılandığı sonucuna varmak mümkündür. Araştırma sonucu ortaya çıkan bu metafor yapısı Kuru ve Kuru (2019)'nun yürütmüş oldukları çalışma kapsamında da ortaya konulmuş olup, eğitim teknolojilerinin temel

gereksinim kategorisi altında sınıflandırıldığı tespit edilmiştir. Öğretim teknolojileri kapsamında yer verilen akıllı tahta, bilgisayar ve internetin kaçınılmaz olduğunu belirten metaforlara Saraç'ın (2018) çalışmasında da görmek mümkündür.

Ders öncesi ve sonrası aşamalarda ortaya çıkarılan metaforların ortak özellikleri bağlamında oluşturulan kategoriler incelendiğinde, birbirine benzer yapı taşımış olmaları dikkat çekmektedir. Bu benzerlik her iki aşamada ortaya konan destekleyici, yenilenme ve ihtiyaç şeklindeki kategorilerde yaşanmaktadır. Adayların, öğretim teknolojisi kavramı ve özellikleri hakkında üniversite eğitimi kapsamındaki ders anlatımları neticesinde farkındalık kazanmaları beklenirken, benzer kavramsal algıların ders anlatımı öncesinde ortaya belirtilmiş olması dikkat çekici bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumun en büyük sebebini, araştırma sürecinde yer alan katılımcıların yükseköğretim öncesi öğrenim görmüş olduğu okullarda yaşamış olduğu öğrenim sürecine dayandırmak mümkündür. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı öğretim kademelerinde görevli öğretmenlerin kitap, föy ve bunların dijital teknolojilerle desteklenmiş versiyonları şeklinde farklı türden öğretim teknolojilerini ders anlatım süreçlerinde yer vermeleri ve öğrencilerin bunları deneyimlemiş olmaları, öğrencilerin öğretim teknolojisi kavramında bilinçlenmesinin en önemli göstergesi olduğu düşünülmektedir. FATİH projesi ve bu kapsamda sunulan bileşenlerden ortaokul ve lise düzeyindeki eğitim-öğretim faaliyetlerinde faydalanılması, bu bilinçlenmenin altında yatan etkenlerden bir diğeri olarak görülmektedir. FATİH projesi kapsamındaki uygulamaların 2012-2013 eğitim öğretim yılı süreciyle uygulamaya konulmaya başlandığı göz önünde bulundurulursa (MEB, 2012), öğrencilerin öğretim teknolojisi ve bu kapsamda yer verilen öğeler noktasında farkındalık kazanmış olmaları beklenen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Balcı, Gökçaya ve Kar, 2013). Nitekim, araştırmanın yürütüldüğü zaman dilimi ve araştırmada yer alan katılımcıların 17-19 arasında seyreden yaş dağılımları göz önünde bulundurulduğunda adayların okul, kurs veya etüt faaliyetlerinde akıllı tahta, e-kitap, eba, tablet, bilgisayar uygulamalarıyla yüzleşmiş ve bunlardan faydalanmış olmaları muhtemel görülmektedir.

Ders öncesi ve ders sonrası aşamalarda benzerlikler dışında farklı kategoriler altında farklı metaforik düşüncelerin ortaya konulmuş olması dikkat çekicidir. Ders öncesi aşamada birer öğretmen adayı, öğretim teknolojisi kavramını flash bellek ve gezegen şeklinde metaforik benzetimde bulunmuş ve bunlar sırasıyla kapasite ve sürükleyicilik şeklinde kategorilendirilmiştir. Her iki kategori altında ortaya konan metaforlara ait açıklamalar farklı görüşler neticesinde meydana gelmiş olsa da, diğer yapılardan farklı olarak öğretim teknolojisi kavramını somutlaştırma adına ortaya konulmaya çalışıldığı dikkat çekmektedir. Somutlaştırma durumunun ders öncesi aşamada ortaya çıkması kitap metaforuna ait açıklamalarda da görmek mümkün olup, aranan bilginin bulunduğu ortam olarak tasvir edilmektedir. Bilgiç (2021), kullanım amacı neticesinde belirlediği "Bilgi kaynağı" altındaki metaforlarla bilgiye ulaşılması noktasında eğitim teknolojilerine ait çeşitliliğin önemi ifade edilmiştir. Ortaya konan metaforlara ait benzer özellik Çoklar ve Bağcı (2009) tarafınca da tespit edilmiş olup, yapısal özellik kategorisi altında belirlenen metaforlar ile eğitim teknolojilerinin ortam bazında yer verilen araç olarak görüldüğü ortaya çıkarılmıştır. Ders öncesi aşamadan farklı olarak ders sonrası aşamada öğretim teknolojisiyle ilgili ortaya konan metaforik düşüncelerin, öğretim sürecindeki işlevliğini ön plana çıkararak bir yapı olarak düşünülmesi gerektiğini göstermektedir. Ders sonrası iki farklı kategoride ortaya çıkarılan doktor metaforuna ait açıklamalar bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Destekleyici yapı altında ortaya konan bu metafor ile öğrenmede yaşanan sorunlara çözüm üretilebileceği belirtilirken, kişisel gelişim kapsamındaki metafor yapısı ile öğrencilerce güçlük yaşanan kavramsal ifadelerin öğretimi sürecinde öğretim teknolojilerinin kolaylaştırıcı etkisinin vurgulanmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Araştırma kapsamında elde edilen bu sonuçta benzer olarak, Contemporary Issues in Technology and Teacher Education isimli dergi bünyesinde yayınlanmış sosyal bilimlerde eğitim teknolojisi araştırmalarını konu edinen metafor çalışmalarının meta sentezi neticesinde de ortaya konduğu görülmektedir (Mason, 2018). Buna göre, belirlenmiş olan *bağlamak* ve *bağı koparmak* şeklindeki metaforik algıları Mekanikleşme kategorisi altında açıklayan Mason, bu

yapı ile teknolojinin öğrenme ortamlarına entegrasyonu neticesinde öğretme ve öğrenme sürecinde fayda sağlayacağını belirtilmektedir. Benzer şekilde Çoklar ve Bağcı (2009), eğitim teknolojisi kavramına ilişkin öğretmen adaylarında oluşan metafor yapılarını belirleme adına gerçekleştirdiği çalışmada en fazla işlev/rol kategorisi altında metaforlar tespit edilerek, adayların büyük çoğunluğu rolü gereği eğitim teknolojilerini eğitim sürecinin önemli bir bileşeni olarak gördükleri ortaya çıkarılmıştır.

BÖTE bölümünde öğrenim görmeye başlamış birinci sınıf öğrencilerinin, öğretim teknolojisi kavramına ilişkin ders faaliyetlerinin başlangıç ve bitiş aşamalarında söz konusu kavrama ait metaforik algının tespiti ve bunlar arasındaki farklılaşma durumunun ortaya konulması amacıyla yürütülen bu araştırma neticesinde birtakım sonuçlara varılması mümkündür. Araştırma kapsamındaki ortaya konan metaforik yapılardan hareketle, öğretim teknolojilerinin öğretimi destekleyici rolünün betimlenmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu metaforların, eğitimleri sürecinde öğretmenlere hitaben ortaya konulmasının yanı sıra öğrencilerce gerçekleştirilecek öğrenmelere yönelik oluşturulmuş olması dikkat çekicidir. Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların yükseköğrenime yeni başlayan öğretmen adaylarıncı oluşması dikkate alındığında, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullardaki eğitim-öğretim süreçlerinde son yılları kapsayan teknolojik gelişmelerin yer verilme çabasının öğrencilerde farkındalık yarattığı görülmektedir. Öğretim teknolojilerine ilişkin ortaya çıkarılan yapılarla birlikte, öğretimin etkililiği ve verimliliğini sağlama noktasında öğretim teknolojilerinin önemi göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bağlamda öğretmen adaylarına, hizmet öncesi eğitimleri sürecinde öğretim teknolojilerinden faydalanabilmeleri noktasında teşvik edici imkanlar sağlanması gerektiği dikkate alınmalıdır. Yürütülen araştırmanın, bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının öğretim teknolojisi kavramına ilişkin algılarını ortaya koyma noktasında önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretim teknolojisi algısındaki durumu görebilme ve buna uygun öğretimi şekillendirebilme adına, eğitim fakültelerinin farklı bölüm ve programlarda öğrenim gören geniş kitleye sahip öğretmen adayları ile araştırmanın tekrarlanması önerilebilir.

Kaynakça

- Alkan, C. (2011). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alpaydın, Y., Kocabaş, C., Dervişoğulları, M. ve Çakır, G.S. (2019). Öğretmenlik eğitiminde kazandırılan yeterliklerin öğretmenlik mesleği ile uyumu: Öğretmen görüşlerine dayalı bir karma araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49, 17-49.
- Anderson, T. (2003). Getting the mix right again: An updated and theoretical rationale for interaction. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4(2). DOI: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v4i2.149>
- AECT (Association for Educational Communications and Technology). (2008). Definition. In A. Januszewski & M. Molenda (Eds.), *Educational Technology: A definition with commentary*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Aygün, M., Hacıoğlu, Y. ve Durukan, Ü. G. (2014). Prospective science teachers' metaphorical images about 'Light'. International Conference on Education and Social Sciences, *Proceedings of INTCESS14*, p.1380-1388.
- Aykaç, N. ve Çelik, Ö. (2014). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 328-340.
- Balcı, E.Ö., Gökkuş, Z. ve Kar, A. (2013). Fatih projesinin üniversiteler yüzü. *İstanbul Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 14-30.
- Bas, G. (2017). Perceptions of teachers about information and communication technologies (ict): A study of metaphor analysis. *Contemporary Educational Technology*, 8(4), 319-337
- Bilgiç, H. (2021). Aday öğretmenlerin eğitim teknolojileri algısı: Metafor analizi örneği. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(2), 211-235.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1618-1650.
- Çağiltay, K. ve Göktaş, Y. (2018). Öğretim teknolojilerinin temelleri: Teoriler, araştırmalar, eğilimler (2. Baskı). Ankara: Pegem.
- Çivril, H., Aruğaslan, E. ve Özkara-Özaydın B. (2018). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algıları: Bir metafor analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 39-59.
- Çoklar, N.A. ve Bağcı, H. (2009). Öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi kavramına yönelik geliştirmiş olduğu metaforlar. *Journal of Qafqaz University*, 28, 172-184.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde planlama ve değerlendirme, öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Durak, H.Y. ve Sarıtepeci, M. (2017). Investigating the effect of technology use in education on classroom management within the scope of the Fatih project. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(2), 441-457. DOI: 10.14812/cufej.303511
- Durukan, Ü.G., Hacıoğlu, Y. ve Usta Dönmez, N. (2016). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmeni adaylarının "Teknoloji" algıları. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 24-46.
- Durmuş, A. ve Kaya, S. (2010). Öğretmen adaylarının öğretim materyali hakkındaki metaforlarının incelenmesi. *4th International Computer and Instructional Technologies Symposium (ICITS 2010)*, (pp. 452-456).
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Erişti Bedir, S.D., Kurt, A.A. ve Dindar, M. (2012). Teachers' views about effective use of technology in classrooms. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 3(2), 30-41.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53, 25-39
- Farisi, M. I. (2016). Developing the 21st-century social studies skills through technology integration. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17(2), 16-30.
- Fidan, M. (2014). Öğretmen adaylarının teknoloji ve sosyal ağ kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25(1), 483-496.
- Gedik, N. (2017). Examining the conceptualization of instructional technology in Turkey. *Contemporary Educational Technology*, 8(1), 76-98.

- Haggis, T. (2004). Constructions of learning in higher education: Metaphor, epistemology, and complexity. In J. Satterthwaite & E. Atkinson (Eds.), *The disciplining of education: New languages of power and resistance* (pp. 181-197). Stoke on Trent: Trentham.
- Harris, J. L., Al-Bataineh, M. ve Al-Bataineh, A. (2016). One to one technology and its effect on student academic achievement and motivation. *Contemporary Educational Technology*, 7(4), 368-381
- Haşlamam, T., Kuşkaya-Mumcu, F. ve Usluel, Y. K. (2007). The integration of information and communication technologies in learning and teaching process: A lesson plan example. *Education and Science*, 32(146), 54-63.
- Hew, K. F. ve Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development*, 55(3), 223-252.
- Hsu, S. ve Kuan, P.-Y. (2013). The impact of multilevel factors on technology integration: The case of Taiwanese grade 1–9 teachers and schools. *Educational Technology Research and Development*, 61(1), 25–50.
- Jensen, D. F. N. (2006). Metaphors as a bridge to understanding educational and social contexts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 36-54.
- Kabakçı Yurdakul, I. (2011). Öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliklerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımları açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 397-408.
- Karataş, K. (2020). Öğretmenlik mesleğine kuramsal bir bakış. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(17), 39-56.
- Kauffman, D. F. (2004). Self-regulated learning in web-based environments: Instructional tools designed to facilitate cognitive strategy use, metacognitive processing, and motivational beliefs. *Journal of Educational Computing Research*, 30, 139-161.
- Kaya, G. ve Usluel, Y. K. (2011). Öğrenme-öğretme süreçlerinde bit entegrasyonunu etkileyen faktörlere yönelik içerik analizi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 48-67.
- Kıyıcı, G. ve Yumuşak, A. (2005). Fen bilgisi laboratuvarı dersinde bilgisayar destekli etkinliklerin öğrenci kazanımları üzerine etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4, 130-134.
- Koç, M. (2013). Student teachers' conceptions of technology: A metaphor analysis. *Computers and Education*, 68, 1-8.
- Korkmaz, F. ve Ünsal, S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerin "teknoloji" kavramına ilişkin metaforik algılarının incelemesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 194-212.
- Kuru, E., ve Kuru, O. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim teknolojisi kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 257-278.
- Kurt, A. A. (2018). *Öğretim teknolojilerinin temelleri*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2007). *Metaforlar: Hayat, Anlam ve Dil* (Çev. Demir, G.Y.). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Lei, J. ve Zhao, Y. (2008). One-to-one computing: What does it bring to schools? *Journal of Educational Computing Research*, 39(2):97-122. doi:10.2190/EC.39.2.a
- Lowther, D. L., Inan, F. A., Ross, S. M. ve Strahl, J. D. (2012). Do one-to-one initiatives bridge the way to 21st century knowledge and skills? *Journal of Educational Computing Research*, 46(1), 1-30.
- Mason, L. (2018). A critical metaphor analysis of educational technology research in the social studies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 18(3), 538-555.
- Mazman, S. G. ve Usluel, Y.K. (2011). ICT integration in the learning-teaching process: Indicators and models. *Educational Technology Theory and Practice*, 1(1), 62-80.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Turan, S.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2012). Eğitimde FATİH Projesi web sayfası. Alınan yer <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/index.html>
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morrison, G. R., Ross, S. M., Kemp, J. E. ve Kalman, H. (2010). *Designing effective instruction: Applications of instructional design* (6th. Ed.), New York, NY: Wiley.
- Odabaşı, H. F. (2007). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

- Özdemir, M. A. (2015). Eğitim teknolojilerinin fen ve teknoloji derslerinde kullanılması: Bir durum çalışması. *Journal of Educational Studies*, 3(4), 137-148.
- Özer, S. ve Türel Kılıç, Y. (2015). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının e-kitap ve etkileşimli e-kitap kavramına ilişkin metaforik algıları. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 1-23.
- Perkmen, S. ve Tezci, E. (2011). *Eğitimde teknoloji entegrasyonu: Materyal geliştirme ve çoklu ortam tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Reigeluth, C. ve Joseph, R. (2002). Beyond technology Integration: The case for technology transformation. *Educational Technology*, 42, 9-12.
- Reiser, R. A. (2012). What field did you say you were in? Defining and naming our field. In R. A. Reiser, & J. V. Dempsey (Eds.), *Trends and issues in instructional design and technology* (3rd ed.) (pp. 1-7). Boston MA: Pearson Education.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.
- Sarac, H. (2018). Use of instructional Technologies by teachers in the educational process: Metaphor analysis study. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 189-202.
- Selçuk, G. (2018). Türkçe öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26), 526-543.
- Sezgin, F., Erdoğan, O., ve Erdoğan, B. H. (2017). Öğretmenlerin teknoloji öz yeterlikleri: Öğretmen ve öğrenci görüşlerine yönelik bütüncül bir analiz. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 180-199.
- Şahin, Ş. ve Baturay, M. H. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin internet kavramına ilişkin algılarının değerlendirilmesi: Bir metafor analizi çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 177-192.
- Şahin İzmirli, Ö. ve Köse, E. (2018). Öğretmen, öğrenci ve okul yöneticilerine göre sınıfta teknolojinin rolleri: Teknolojiyi sınıfta kim, neden istiyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 246-266
- Şendağ, S. (2019). *Öğretim teknolojileri etkili ve eğlenceli öğrenme deneyimi tasarım rehberi*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Şimşek, N. (2007). *Öğretim teknolojileri kullanımı ve materyal geliştirme (Uygulama örnekleriyle)*. Ankara: Asil.
- Tosuntaş, Ş.B., Emirtekin E. ve Süral İ., (2019). Eğitim ve öğretim teknolojileri konusunda yapılan tezlerin incelenmesi (2013-2018). *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9(2), 277-286.
- Türel, Y. K. (2019). *Öğretim teknolojileri*. Asos Yayınları.
- Wang, Q. ve Woo, H. L. (2007). Systematic planning for ict integration in topic learning. *Educational Technology and Society*, 10(1), 148-156.
- Wong, E. M. L. ve Li, S. C. (2008). Framing ict implementation in a context of educational change: A multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(1), 99-120.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, G. K. ve Güven, B. (2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(2), 299-322.
- Yob, I. M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 127-138.
- YÖK (Yükseköğretim Kurulu). (2018). Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları (programların güncelleme gerekçeleri, getirdiği yenilikler ve uygulama esasları). <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden erişilmiştir.



9.Sınıf Matematik Ders Kitabındaki Üçgenler Ünitesinin Çoklu Temsiller Bağlamında İncelenmesi

Examining the Triangles Unit in the 9th Grade Mathematics Textbook in the Context of Multiple Representations

Deniz EROĞLU^{ID}, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, deroglu@mehmetakif.edu.tr

Burcu AKKUŞ^{ID}, MEB, Burdur Gölhisar Anadolu İmam Hatip, burcualticek@hotmail.com

Eroğlu, D. ve Akkuş, B.(2021). 9.Sınıf Matematik Ders Kitabındaki Üçgenler Ünitesinin Çoklu Temsiller Bağlamında İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 786-804.

Geliş tarihi:15.09.2021

Kabul tarihi:13.12.2021

Yayımlanma tarihi:28.12.2021

Öz. Bu araştırmanın amacı ortaöğretim 9. sınıf matematik ders kitabında üçgenler ünitesinde yer alan çözümlü ve çözümlü olmayan problemlerin çoklu temsil türlerinin incelenmesidir. Araştırmada ders kitabındaki problemler çoklu temsiller bağlamında incelendiğinden, doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma materyali olarak 2020-2021 eğitim-öğretim yılında tüm Türkiye’de fen liselerinde okutulan MEB yayınlarına ait “Ortaöğretim Fen Lisesi Matematik 9.sınıf Ders Kitabı” kullanılmıştır. Araştırmanın verilerini ise, üçgenler ünitesinde yer alan çözümlü ve çözümlü olmayan problemler oluşturmaktadır. Ders kitabındaki problemler çoklu temsiller bağlamında içerik analizi kullanılarak incelenmiştir. Bulgular, çözümlü ve çözümsüz problemlerin girdi temsillerinde en çok şekil ve geometrik sembolik temsile yer verildiğini göstermiştir. Araştırma kapsamında incelenen diğer temsil türlerine ise -sözel, cebirsel sembolik ve günlük hayat bağlamı- çok az yer verildiği tespit edilmiştir. Çözümlü problemlerin çıktı temsillerinde ise en fazla geometrik sembolik ve cebirsel sembolik temsilin kullanıldığı, şekil temsiline ise az yer verildiği görülmüştür. Problemlerin içeriklerinde girdi temsili olarak günlük hayat temsiline çok az yer verilmesi, çözümlü problemlerde ise çıktı temsili olarak sözel temsilin çok az kullanılması bir eksiklik olarak düşünülebilir. Ders kitaplarında yer alan temsil çeşitliliğinin artırılması öğrencilerin matematiksel kavramları daha iyi anlamalarına yardımcı olacağından, ders kitabı yazarlarının gerekli düzenlemeleri yapmaları ve öğretmenlerin de ders kitaplarının çoklu temsil bakımından durumunu göz önüne alarak derslerini zenginleştirmeleri önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çoklu temsiller, Ortaöğretim matematik ders kitabı, Geometri, Üçgenler.

Abstract. The purpose of this study is to examine the types of multiple representations –as inputs and outputs- of the solved and unsolved questions in the triangles section in the 9th grade mathematics textbook. Since the questions in the textbook were examined in the context of multiple representations, the research was carried out using document analysis. In the 2020-2021 academic year, "Secondary Education Science High School Mathematics 9th Grade Textbook" belonging to the MEB publications was used as the material of the research. The triangles unit in the book constitutes the data of the research. The solved and unsolved questions in the textbook were examined in the context of multiple representations using content analysis. Results showed that in the input representations of the solved and unsolved questions, figural and geometric symbolic representations were mostly included. It has been revealed that the number of other types of representation—verbal, algebraic symbolic, and daily life context—is very few. In the output representations of the solved questions, however, it was observed that geometric symbolic and algebraic symbolic representations were used the most, and figural representation was used less frequently than them. When this situation is

considered as input representation, it is considered as a deficiency that daily life representations are rarely encountered in problems and verbal representations are rarely included in output representations.

Keywords: Multiple representations, Secondary school mathematics textbook, Geometry, Triangles.

Extended Abstract

Introduction. Expressing a concept with different representations and making connections between them is seen as an important skill in mathematics education. When the literature is examined, it is seen that multiple representations are effective in revealing different meanings of mathematical concepts, and instruction designed using multiple representations can be very effective in improving students' scientific understanding. Textbooks are also seen as an important tool in mathematics education and the implementation of curricula, and in this context, representations that provide conceptual learning and association in mathematics and geometry gain importance in textbooks. Studies on textbooks focus on the recognition of textbooks, the way and frequency of use, the examination of the activities presented in the textbooks in different contexts, and the views of teachers on textbooks. In addition, there are PISA and TIMSS standards in textbooks and studies on representation in textbooks. It is seen that these researches are generally not carried out in the field of geometry. The geometry learning area is a field where visualization is at the forefront and shape representations are the most common representations used. However, in addition to the use of these multiple representations in geometry, performing multiple representation transitions is considered important to support students' understanding. In addition, textbooks are seen as the most important curriculum material that affects what happens in the classroom. Therefore, various multi-representation transitions in the textbooks will also affect the teaching and learning that takes place in the classroom. For this reason, the level of the use of multiple representations and multiple representation transitions in the triangles unit determined in the field of geometry was investigated. In this research, in order to examine the multiple representations in the textbook, input-output representations, external representation and 1. numbers-symbols, 2. verbal representations, 3. real life contexts, 4. manipulative representations and 5. picture, diagram and table representations types were used. The purpose of this study is to examine the types of multiple representations –as inputs and outputs- of the solved and unsolved questions in the triangles section in the 9th grade mathematics textbook.

Method. Since the questions in the textbook were examined in the context of multiple representations, the research was carried out using document analysis. In the 2020-2021 academic year, "Secondary Education Science High School Mathematics 9th Grade Textbook" belonging to the MEB publications was used as the material of the research. The triangles unit in the book constitutes the data of the research. The solved and unsolved questions in the textbook were examined in the context of multiple representations using content analysis.

Results. Results showed that in the input representations of the solved and unsolved questions, figural and geometric symbolic representations were mostly included. It has been revealed that the number of other types of representation—verbal, algebraic symbolic, and daily life context—is very few. In the output representations of the solved questions, however, it was observed that geometric symbolic and algebraic symbolic representations were used the most, and figural representation was used less frequently than them. When this situation is considered as input representation, it is considered as a deficiency that daily life representations are rarely encountered in problems and verbal representations are rarely included in output representations.

Discussion and Conclusion. According to the results of the research, it was seen that in the input representations of the solved and unsolved questions in the triangles unit of the 9th grade mathematics textbook, shape and geometric symbolic representations were mostly included. It has been determined that the other types of representation examined within the scope of the research - verbal, algebraic symbolic and daily life context- are given very little place. In the output representations of the solved questions, it was seen that geometric symbolic and algebraic symbolic

representations were used the most, and shape representation was used less frequently than them. The use of verbal representation in problem solving is not included at all.

According to another result of the research, the difference in the distribution of verbal representations in the case of input and output draws attention in the subject-based distribution of representations. It is seen that verbal representation is not included in output representation in all subject types. It is thought that this situation will create negativity on students who can make sense of the solution of the problem with a verbal expression. Another finding is that algebraic symbolic representation is used at a very low rate in the input representation and mostly included in the output representation. It is thought that this situation may lead students to a wrong perception that algebraic symbolic representation will only be used in solution. In addition, while the importance of the ability to relate mathematics to real life, which our curriculum and mathematics authorities mostly focus on, is known, as seen in the subject-based distribution, it is seen that the representation of the daily life context is limited in some subjects, and this situation is in contrast with the desired objectives of the curriculum. This situation reveals the lack of handling geometry subjects, which are quite suitable for associating with daily life, in the textbook.

Multiple representations offer opportunities to students in different ways in teaching each subject and concept. For this reason, it is important to know which representation types are more effective in learning which subjects and concepts with multiple representation studies to be carried out on different subjects. It is thought that such research results will also affect the book contents of multiple representations. In future studies, it is possible to deepen the research by taking student solutions and teacher opinions about multiple representations. It is thought that the authors of the textbooks can benefit from the results of this research and the proposed studies. Finally, it is thought that the present research results will draw the attention of mathematics teachers and textbook authors to the importance of the use of multiple representations and transitions between representations, and that the results of the research are valuable.

Giriş

Günümüz dünyasında matematik dersinde kazanılan beceriler, yaşam becerisi olarak görülmeye başlanmıştır. Matematik eğitiminde otorite olarak görülen bazı kuruluşlar, öğrencilerin düşündüklerini aktarabildikleri ve kendi fikirlerini ortaya koyabilecekleri matematiksel iletişim becerisini kazanmaları gerektiğini belirtmektedir (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). Bu durum matematiği daha anlaşılabilir ve uygulanabilir kılmak için araştırmacıların yeni öğrenme araçları geliştirmelerine sebep olmuştur. Çoklu temsiller bu araçlardan bir tanesidir. Çoklu temsiller alan yazına 1923'te Amerikan Matematik Derneği'nin cebir ve geometride farklı temsillere yer vermenin anlamayı geliştireceğine dair raporuyla girmiştir ve çoklu temsillere değinen pek çok yaklaşım olduğu görülmektedir (Adu-Gyamfi, 2007). Bunlardan biri Dienes'in (1960) "algısal çeşitlilik prensibi" yaklaşımıdır. Bu prensip matematiğin temelinde var olan soyut kavramların, onlara denk algısal eşdeğer yapılar ile sunulmasını öngörmektedir. Dienes'in yaklaşımıyla, çoklu temsiller teori olarak matematik öğretim sürecinde yerini almıştır (Çıkla, 2004; Delice ve Sevimli, 2012).

Matematik eğitiminde bir kavramı farklı temsiller ile ifade edebilme ve bunlar arasında ilişkilendirme yapabilme önemli bir beceri olarak görülmektedir (National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), 2000). Etkili matematik öğretiminde matematiksel kavram ve işlemlerin anlaşılması için öğrencilerin matematiksel temsiller arasında bağlantı kurmaları gerekliliğine vurgu yapılmaktadır (Hiebert ve Carpenter, 1992; NCTM, 2014). Diğer bir deyişle, öğrenciler temsille ilgilendikçe ve temsiller arası bağlantılar aracılığıyla düşüncelerini ifade edip gerekçelendirdikçe, daha derin kavramsal anlayışlar sergilemektedirler (Fuson, Kalchman ve Bransford, 2005). Matematiksel bilgiyi kavramsal olarak yapılandırma (Ainsworth, 2006); matematiksel kavramların farklı anlamlarını ortaya çıkarmada ve öğretimlerde öğrencilerin bilimsel anlayışlarını geliştirmede çoklu temsillerin etkili olduğu görülmektedir (Adadan, 2013; Kaput, 1992). Hatta öğretmenlerin temsilleri ve temsiller arası geçişleri öğretimlerde kullanmalarının, öğrencilerin matematiği anlama ve matematikte başarılı olma durumlarını artırdığı ifade edilmektedir (Gagatsis ve Shikalli, 2004).

Bu araştırmada 9. sınıf matematik ders kitabındaki üçgenler ünitesinde yer alan problemlerin çoklu temsil türleri bakımından incelemesi gerçekleştirilmiştir. Matematik öğretim programında geometri büyük bir yer kaplamakta ve temsiller de geometri içeriğinde çok fazla yer almaktadır. Geometri fiziksel dünyayı anlama yollarından biri olarak görüldüğünden, öğretim programlarında geniş yer bulmaktadır (Tekin, 2007). Öğretimlerde kullanılan temsil çeşitlerinin ve temsiller arası geçişlerin, öğrencilerin farklı matematik kavramları arasında bağlantı kurmalarına ve kavramlar arası ilişkileri anlamalarına yardımcı olduğu belirtilmiştir (Anthony ve Walshaw, 2009; Konyalıoğlu, 2003). Ayrıca temsil kullanma becerilerini geliştiren öğrencilerin matematikte problem çözme başarılarında da gelişmeler görüldüğü ifade edilmiştir (Hwang, Chen, Dung, & Yang, 2007). Ders kitapları da matematik eğitiminde ve öğretim programlarının uygulanmasında önemli bir araç olarak görülmekte, bu bağlamda geometride kavramsal öğrenmeyi ve ilişkilendirmeyi sağlayan temsillerin ders kitaplarındaki yeri de önem kazanmaktadır (Johanson, 2003). Ders kitapları öğrenciler için pek çok matematik öğrenme fırsatı sunduğundan, 1990 yılı sonrasında farklı ülkelerin ders kitaplarının analizine odaklanan pek çok araştırma gerçekleştirilmiştir (Özer ve Sezer, 2014). Ders kitapları üzerine yapılan çalışmalar ders kitaplarının tanınması, kullanım şekli ve sıklığı (Altun, Arslan ve Yazgan, 2004; Işık, 2008; Taşdemir, 2011), ders kitaplarında sunulan etkinliklerin farklı bağlamlarda incelenmesi ve ders kitapları üzerine öğretmen görüşleri (Arslan ve Özpınar, 2009; Baştürk, 2007; Kerpiç ve Bozkurt, 2011; Şahin ve Turanlı, 2005; Uğurel, Bukova-Güzel ve Kula, 2010) üzerine yoğunlaşmaktadır. Ayrıca ders kitaplarında PISA ve TIMSS standartları (İskenderoğlu ve Baki, 2011; Şaban, 2019) ve ders kitaplarında temsil kullanımı (İncikabı, 2017; İncikabı ve Biber, 2018; Karakuzu, 2017) ile ilgili çalışmalar da mevcuttur. Alan-yazında çoklu temsillerle ilgili araştırmalar öğrenme alanı açısından incelendiğinde, sıklıkla cebir öğrenme alanı üzerine yoğunlaştığı görülmekte ve ders kitaplarında

geometri alanının çoklu temsiller bakımından incelenmesiyle ilgili bir boşluğun olduğu göze çarpmaktadır.

Geometri öğrenme alanı görselleştirmenin ön planda olduğu bir alandır ve şekil temsili geometride kullanılan en yaygın temsillerden biridir. Ancak geometride çoklu temsil kullanımının yanında, çoklu temsil geçişlerinin gerçekleştirilmesi öğrencilerin anlamalarını desteklemek için önemli görülmektedir. Bununla birlikte, geometri günlük hayat temsillerinin kullanımı için de pek çok fırsatlar sunmaktadır. Yang, Tseng ve Wang (2017) dört farklı ülkede okutulan matematik kitaplarındaki geometri problemlerinde açık uçlu ve gerçek hayat problemlerine çok az yer verildiğini ortaya koymuş ve bu türdeki problemlerin kitaplarda daha fazla yer alması gerekliliğine vurgu yapmıştır. Ayrıca ders kitapları matematik öğretimini etkileyen en önemli kaynaklardan biri olarak görülmektedir (Fan, 2013; Kilpatrick, Swafford ve Findell, 2001). Dolayısıyla ders kitaplarında yer alacak çeşitli çoklu temsil geçişleri de sınıf içinde gerçekleşen öğretim ve öğrenmeleri de etkileyecektir. Bu nedenle bu araştırmada bir matematik ders kitabının üçgenler ünitesinde yer alan çoklu temsil türlerinin hangi oranda var olduğu araştırılmıştır.

Kavramsal Çerçeve

Bu araştırmada ders kitabında yer alan çoklu temsilleri incelemek için Goldin ve Kaput'un (1996) tanımlamış olduğu *dış temsil*; Kendall'ın (2002) tanımlamış olduğu *girdi-çıkı temsil*leri, ve Lesh, Post ve Behr'in (1987) *1. sayılar-semboller, 2.sözlü temsiller, 3.gerçek hayat bağlamları, 4. manipülatif temsiller ve 5.resim, diyagram ve tablo temsilleri* olarak sınıflandırdığı çoklu temsil türlerinden yararlanılmıştır.

Bir matematiksel objenin birden çok temsili vardır ve öğrencilerin kavramsal anlayış geliştirebilmeleri için temsiller arasındaki ilişkilerin kurulması önemlidir (Hiebert ve Carpenter, 1992). Bu sebeple farklı eğitimciler temsillerin farklı yönlerini ele alarak birçok farklı tanımlama yapmışlardır. Duval (2006) matematiksel nesnelere doğrudan erişilebilir olmadığından, uzmanların ve öğrencilerin bu nesnelere uğraşırken temsilleri kullandıklarını ifade etmiştir. "Temsil" kavramı matematiksel nesnelere temsil eden şeyler anlamında kullanılmaktadır (Duval, 2006; Goldin & Shteingold, 2001). Delice ve Sevimli (2016) ise temsili matematiksel nesnelere zihinde işlenebilmesi ve başka kişilere aktarılabilmesi için kullanılan araçlar olarak tanımlamaktadırlar. Çoklu temsil kullanımında, matematiksel kavramların sözel, grafiksel ya da sembolik olarak çeşitli temsillerle ifade edilmesi ve öğrencilerin aynı matematiksel kavrama farklı şekillerde maruz bırakılması söz konusudur (Prain ve Waldrip, 2010). Bu temsil tanımlamalarında "bir kavramın farklı gösterimlerle sunulması" durumu ortak olarak yer almaktadır.

Çoklu temsillerin tanımı gibi sınıflandırılmasında da çeşitli yaklaşımlar söz konusudur. Goldin ve Kaput (2013) çoklu temsilleri iç temsiller ve dış temsiller olmak üzere 2 sınıfta incelemiştir. İç temsiller, öğrencilerin zihinlerinde var olan durumu temsil ederken, dış temsiller ise bunun gözlemlenebilir dışa vurumunu yani öğrencilerin oluşturdukları temsilleri ifade etmektedir. Bu araştırmada da ders kitabı incelemesi söz konusu olduğundan, iç/zihinsel temsillerin kullanımı söz konusu değildir. Bu sınıflandırmaya ek olarak, girdi ve çıktı temsilleri (Kendall, 2002) olmak üzere iki farklı sınıflandırma yapılmıştır. Girdi temsillerinde problem çözümünde verilenlerin betimlendiği temsiller kastedilirken, çıktı temsillerinde ise problemin çözümünde ortaya çıkan kavramın temsil ile ilişkili olan anlamı ifade edilmektedir. Son olarak temsil sınıflamasında Lesh, Post ve Behr'in (1987) dönüşüm modeli olarak adlandırdığı temsil sistemi yer almaktadır. Bu sistem beş unsurdan oluşmaktadır. İlki matematiksel kavramları ifade etmek için sayılar veya semboller gibi yazılı sembolik temsillerdir. İkinci temsil türü, matematik kavramlarının kelimelerle ifade edildiğini gösteren sözlü temsillerdir. Bu temsil türü kelimelerin daha farklı şekillerde ifade edilmesine ve kavramların diğer alanlara ve yaşam durumlarına bağlanmasına izin vermektedir. Üçüncü temsil türü matematik

kavramlarına uyan gündelik yaşam olaylarını kullanan ve bu olayların deneyimlere bağlı yorumlanması sonucu ortaya konan günlük hayat bağlamlarıdır. Dördüncü temsil türü öğrencilerin elle tutabileceği manipülatif temsiller ve modellerdir. Sınıflamada yer alan son temsil türü ise resimler, çizimler, diyagramlar ve tablolar olarak ele alınmıştır (Nahakara, 2008).

Bu temsil sınıflamaları ve ders kitabının yapısı göz önünde bulundurularak, bu araştırmada ders kitabında yer alan etkinlikler, dışsal temsil başlığı altında girdi ve çıktı temsili olarak iki kategoride ele alınmıştır. Ortaöğretim düzeyinde okutulan ders kitapları incelendiğinde, ders kitaplarının genellikle problemlerden ve tanımlamalardan oluştuğu görülmektedir. Kitabın içinde yer alan problemler çözümlü ise problemin içeriğinde yer alan temsil girdi temsili, çözümünde yer alan temsil çıktı temsili; problem çözümlü değil ise problemin yazımında kullanılan temsil girdi temsili olarak incelenmiştir. Bu sınıflamanın ardından Lesh, Behr ve Post'un (1987) oluşturduğu ve yukarıda açıklanan temsil sınıflamasından yararlanılmıştır.

Çoklu Temsiller Üzerine Yapılmış Araştırmalar

Ülkemizde çoklu temsil üzerine yapılan çalışmalar, öğrencilerin ve öğretmen adaylarının temsil kullanma düzeyleri üzerine yoğunlaşmaktadır (Baştürk, 2010; Çelik ve Sağlam-Arslan, 2012; Delice ve Sevimli, 2010; Yeşidere-İmre, Akkoç ve Baştürk-Şahin, 2017). Bu araştırmalar, öğretmen kalitesini ve öğretmenlerin gerçekleştireceği öğretimsel yaklaşımları ortaya koymak açısından önemlidir. Delice ve Sevimli (2010) öğretmen adaylarının belirli integral problemleri çözme sürecinde çoklu temsil kullanma becerilerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda tek bir temsil kullanarak çözüm üretmeye çalışan adayların temsil dönüştürme becerilerinin düşük olduğu, buna bağlı olarak problem çözme becerilerinin de zayıf olduğu sonucuna varmıştır. Benzer şekilde Çelik ve Sağlam-Arslan (2012) öğretmen adaylarının sözel temsilden grafiğe geçişte yüksek başarı gösterdikleri; fakat şekilsel gösterimden grafiğe geçişte aynı başarıyı gösteremedikleri sonucuna ulaşmışlardır. İki çalışmada da öğretmen adaylarının çeşitli temsil geçişlerinde zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin farklı temsilleri kullanabilme becerisi ve çoklu temsil destekli öğretim uygulamalarının incelenmesi üzerine gerçekleştirilen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Çıkla, 2004; Eroğlu ve Tanışlı, 2015; Sevimli, 2009; Uçar, 2015). Eroğlu ve Tanışlı (2015) öğretmenlerin yanlış temsil içeren öğrenci cevaplarını yorumlamalarını ve verilen yanlış cevapların giderilmesine yönelik önerdikleri stratejilerini incelemiştir. Bu araştırmanın bulguları öğretmenlerin öğrenci temsil hatalarını yorumlamada ve önerdikleri strateji çeşitliliğinde yetersiz olduklarını ortaya çıkarmıştır. Geometri alanında gerçekleştirilen bir başka araştırmada ise Ahmetoğlu ve Aydın-Güç (2016) öğretmen adaylarının problem çözümlerinde çoğunlukla geometrik çözüm yolunu tercih ettiklerini belirtmiştir. Bu araştırmada, her problem sadece geometrik yolla çözülemeyeceğinden öğretmen adaylarının farklı çözüm yollarını tecrübe etmeleri gerektiğine vurgu yapılmıştır. Yapılan araştırmalar, gelecekte öğretmen olarak öğrencilerin öğrenmelerinden sorumlu olacak öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin çoklu temsil kullanımı ve temsil geçişlerinde yeterli düzeyde olmadığı sonucunu ortaya koymuştur.

Alan yazında çoklu temsil destekli öğretimlerin öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar, çoklu temsil destekli öğretimlerin öğrencilerin ilişkilendirme, soyut kavramları anlama, genelleme yapma ve modelleme becerilerini desteklediğini ortaya çıkarmıştır (Cihan, 2014; Çetin, 2016; Keller ve Hirsch, 1998). Çetin (2016) çalışmasında tamsayılar konusundaki çoklu temsil destekli öğretimin 6.sınıf öğrencilerinin başarısına etkisini araştırmış, çoklu temsil destekli öğrenen öğrencilerin geleneksel yöntemle öğrenenlere kıyasla daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda, matematik öğretmenlerinden çoklu temsil kullanımını teşvik etmeleri ve öğrencilerinin kendi temsil yöntemlerini gösterecek öğrenme ortamları düzenlemeleri beklenmektedir (NCTM, 2000). Baştürk (2010) ise 9.sınıf öğrencilerinin fonksiyonlarda cebirsel sembolik temsil kullanımlarının sözel ve grafik temsil kullanımlarına kıyasla daha başarılı olduğunu ifade etmiştir. Farklı bir

araştırmada da 9 ve 11. sınıf öğrencilerinin şekilli problemlerin çözümünde daha başarılı oldukları, şekilsiz problemlerin çözümünde ise kavramsal bilgi içeren şekli çizemedikleri ve prototip şekillerin etkisinde kaldıkları ortaya konulmuştur (Karpuz, Koparan ve Güven, 2014). Son olarak, Özhan-Turan (2011) çalışmasında analitik geometride 12.sınıf öğrencilerinin temsil geçişlerini düşünme yapılarını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda farklı düşünme yapısındaki öğrencilerin öncelikle sorunun verildiği temsilden yararlanarak çözüm yapmaya çalıştığı ve en kısa yolu tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca cebirsel sembolik temsilden şekil temsiline ve diğer temsillerden cebirsel sembolik temsile geçişte başarının düşük olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu araştırmanın sonucunda, sınıflarda farklı düşünme yapılarına sahip öğrencilerin bulunduğu gözlemlenerek, ders kitaplarının içeriğinin çoklu temsil biçimlerini içerecek şekilde tasarlanması gerekliliğine vurgu yapılmıştır.

Geometride temsil kullanımı üzerine yapılan çalışmaların, ders kitaplarındaki görsel öğelerin araştırılması üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Delice, Aydın ve Kardeş, 2010; Delice ve Sevimli, 2010; Uysal-Koç, 2012). Delice ve Sevimli (2010), lise öğrencilerinin geometri problemlerini çözerken görsel kullanmadaki farklılıklarını araştırmış, öğrencilerin problem üzerindeki çizimlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda problemlerin ifade edildiği temsil biçimlerinin, öğrencilerin çizim biçimlerini de etkilediği, öğrencilerin sözel temsile göre görsel temsilde daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın bu sonucundan, öğrencilere ders kitaplarında sunulan girdi temsillerinin, onların başarılarını etkileyeceği çıkarılabilir. Ayrıca, İncikabı (2017) çalışmasında ortaokul matematik ders kitaplarındaki temsil çeşitlerini ve bu temsiller arasındaki geçişleri etkinlikler bağlamında analiz etmiştir. Araştırmasında ders kitaplarında en fazla cebirsel sembolik temsile yer verildiğini, bunun yanında sözel ve model temsillerinin de yüksek oranda dağıldığını göstermiştir. Tablo, grafik ve günlük hayat temsillerine ise oldukça az yer verildiği görülmektedir. Bu araştırmada temsil geçişlerinin de en çok cebirsel, sözel ve model temsili arasında gerçekleştiği görülmektedir. Ayrıca problemlerin hem ifadesinde hem de çözümünde tablo, grafik ve günlük hayat temsillerinin kullanımının oldukça az olduğu ifade edilmiştir. Benzer şekilde Karakuzu (2017), çalışmasında ilk ve ortaokul ders kitaplarındaki geometri etkinliklerini incelemiştir. Bu incelemede tüm sınıf seviyelerinde en çok şekil temsiline yer verildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Yine kitaplarda yer alan öğretimsel etkinliklerin ifade edilmesinde de sembolik ve sözel temsillerin oranının oldukça fazla olduğu belirtilmektedir. Alan-yazında özellikle ortaöğretim matematik ders kitaplarının geometri ünitelerinde kullanılan temsil türlerinin yer aldığı araştırma sonuçlarıyla ilgili bir boşluğun yer aldığı dikkat çekmektedir. Bu nedenle ortaöğretim geometri öğrenme alanına ait ders kitaplarında yer alan temsil türlerinin incelenmesini konu alan bir çalışmanın yapılması gerekliliği görülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Amacı ve Problemleri

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim 9. sınıf matematik ders kitabında üçgenler ünitesinde yer alan çözümlü ve çözümlü olmayan problemlerin girdi ve çıktı temsil türlerini incelemektir. Bu amaçla araştırmada aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır:

- 1) 9. sınıf matematik ders kitabındaki üçgenler ünitesinde yer alan çözümlü problemlerin girdi ve çıktı temsillerinin dağılım oranları nasıldır?
- 2) 9. sınıf matematik ders kitabındaki üçgenler ünitesinde yer alan çözümlü olmayan problemlerin girdi temsillerinin dağılım oranları nasıldır?
- 3) 9. sınıf matematik ders kitabındaki üçgenler ünitesinde yer alan temsillerin konu bazlı dağılımı nasıldır?

Araştırma Deseni ve Araştırma Materyali

Matematik öğretimi üzerine geçmişten günümüze yapılan reformların en hızlı yansıması ders kitapları üzerine olmuştur. Çoklu temsiller matematiksel kavram ve bilgileri cümlelerle sözel temsil, tablolarla sayısal temsil, şekil ve diyagramlarla görsel temsil, matematiksel semboller yardımıyla cebirsel temsil olarak ilişkilendirmeyi sağlamaktadır. Böylece öğrenenler matematiği farklı şekillerde öğrenip geliştirebilirler (Choike, 2000). Bu çalışmada ortaöğretim 9. sınıf matematik ders kitabındaki problemler çoklu temsiller bağlamında incelendiğinden, araştırma doküman analizi olarak gerçekleştirilmiştir. Bowen (2009) doküman analizini, incelenecek belgelere araştırma konusunun çerçevesinde bir anlam vermek için araştırmacının yorumladığı nitel bir araştırma biçimi olarak tanımlamıştır. Ayrıca Yıldırım ve Şimşek de (2003) bu yöntemi araştırılması istenen verilere ilişkin bilgi sunan yazılı dokümanların analizi olarak ifade etmektedir. Bu çalışmanın amacı da var olan bir yazılı dokümanını -matematik ders kitabı- çoklu temsiller bağlamında incelemek olduğundan, araştırma yöntemi olarak doküman analizi uygun görülmüştür.

Araştırmada amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Bu bağlamda çalışmada yıl, sınıf ve okutulduğu lise türü olmak üzere üç temel ölçüt belirlenmiştir. Belirlenen bu temel ölçütler doğrultusunda seçilen ve MEB Talim ve Terbiye Kurulu kararı ile 2020-2021 öğretim yılında tüm Türkiye’de fen liselerinde okutulan MEB yayınlarına ait “Ortaöğretim Fen Lisesi Matematik 9.sınıf Ders Kitabı” çalışmanın materyalini; kitapta yer alan üçgenler ünitesi ise çalışmanın verilerini oluşturmaktadır. Geometride yer alan üçgenler kavramı şekil ve sembolik temsile ek olarak, günlük hayat temsili, sözel temsil, somut materyal temsili gibi pek çok temsilin kullanımı için potansiyel taşıdığından dolayı bu konudaki problemlerin incelenmesi çalışmanın amacı için uygun görülmüştür. Bu noktadan hareketle, üçgenler ünitesinde bulunan çözümlü ve çözümlü olmayan problemler (sıra sizde ve alıştırmaya başlıklarında yer alan problemler) araştırma verisi olarak analiz edilmiştir. İncelenen kitabın kapak sayfası Ek-1’de yer almaktadır.

Verilerin Analizi

2020-2021 eğitim-öğretim yılında tüm Türkiye’de fen liselerinde okutulan 9.sınıf matematik ders kitabındaki çözümlü ve çözümlü olmayan problemler çoklu temsiller bağlamında içerik analizi kullanılarak incelenmiştir. İçerik analizi, iletişim içeriğinin insanların ürettikleri iletişim araçlarıyla (ders kitapları, yazılı metinler, gazeteler, dergiler fotoğraflar vb.) incelenmesine yarayan bir yöntemdir (Fraenkel, Wallen, ve Hyun, 2012). Bu çalışma da veriler matematik ders kitabındaki problemler ve bu problemlerdeki temsil biçimleri olduğundan içerik analizinin kullanımı uygun görülmüştür. Fraenkel vd. (2012) incelenecek içeriğin sınıflandırılmasını içerik analizinde kullanılacak yollardan biri olarak tanımlamaktadır. Analize başlamadan önce araştırmacılar tarafından incelenecek problemler ve problemlerde incelenecek temsil biçimlerinin kategorileri belirlenmiştir. İncelenecek problemlerin konu dağılımına göre frekansları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

9.Sınıf matematik ders kitabında inceleme kapsamına alınan konular ve problem frekansları

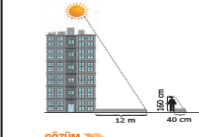
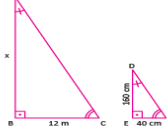
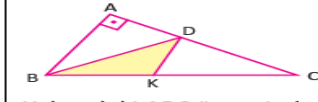
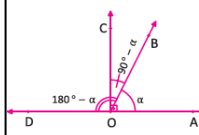
Konu Dağılımı	Çözümlü Problemler	Çözümlü Olmayan Problemler
9.4.1 Üçgenlerde Temel Kavramlar	40	9
9.4.2 Üçgenlerde Eşlik Benzerlik	29	8
9.4.3 Üçgenin Yardımcı Elemanları	45	20
9.4.4 Dik Üçgende Trigonometri	27	21
9.4.5 Üçgenin Alanı	29	35

Çalışmadaki temsil türlerinin incelenmesinde Kendall (2002), Goldin ve Kaput (1996) ve Lesh, Post ve Behr’in (1987) temsil sınıflamaları kullanılmıştır. Kitapta yer alan problemlerin tamamının

birer dış temsil (Goldin ve Kaput, 1996) olduğu kabul edilerek sınıflamaya başlanmıştır. Ardından problemlerin ifade edilişlerinin birer girdi temsili olduğu (Kendall, 2002) ve çözümlü problemlerde yer alan çözümlerin ise çıktı temsili olduğu göz önünde bulundurulmuştur. Bu ayrıştırmanın ardından Lesh, Post ve Behr'in (1987) belirledikleri beş temsil türüne göre inceleme yapılmıştır. Lesh vd.'nin (1987) temsil türleri 1. sayılar-semboller, 2.sözlü temsiller, 3.gerçek hayat bağlamları, 4. manipülatif temsiller ve 5.resim, diyagram ve tablo temsilleri olarak ele alınmıştır. Bu çalışmada ders kitabındaki üçgenler ünitesinde yer alan problemlerde yer alan temsiller sembolik temsil, şekil temsili, sözel temsil ve günlük hayat bağlamı olarak ele alınmıştır. Ayrıca sembolik temsil 1. Geometrik ve 2. Cebirsel olarak iki alt kategori altında incelenmiştir. Burada geometrik sembolik temsil ile kastedilen, geometrik kavramlarda özel olarak kullanılan sembolik temsillerdir (örneğin aç gösterimi için kullanılan \widehat{ABC} gibi). Tablo 1'de frekans değerleri verilen tüm çözümlü ve çözümlü olmayan problemler belirtilen temsil biçimlerine göre kodlanmıştır. Problemler birden fazla temsil içerdiğinden girdi temsilleri 2 kategori, çıktı temsilleri 3 kategoride ele alınmıştır. Problemlerin içerdiği temsil biçimlerine ait örnek kodlamalar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Veri analizinde kullanılan analiz çerçevesi

Öğrenme Alanı	Kod	Örnek Kitap Bölümü
Benzerlik (Syf.271) Çözümlü Problem	Girdi Temsili; Günlük hayat bağlamı-Şekil Çıktı Temsili; Cebirsel Sembolik- Geometrik sembolik- Şekil	 <p>Aybiçe, güneşli bir günde bir binanın boyunu hesaplamak istiyor. Aybiçe'nin boyu 160 cm, gölgesi ise 40 cm dir. Binaının gölgesinin uzunluğu 12 m olduğuna göre binaının boyunu hesaplayınız.</p> <p>çözüm ►► İlk olarak problemde verilenlere karşılık gelen temsil şekiller çizilirse</p>  <p>$12\text{ m} = 1200\text{ cm}$ $ABC \sim DEF$ olduğundan $\frac{x}{160} = \frac{1200}{40} \Rightarrow x = 1200 \cdot 4 = 4800\text{ cm} = 48\text{ m}$ olarak bulunur.</p>
Üçgende Alan (Syf.350) Çözümlü olmayan problem	Girdi Temsili; Şekil-Geometrik Sembolik	 <p>Yukarıdaki ABC üçgeninde $m(\widehat{BAC}) = 90^\circ$ olmak üzere A noktasının [BD] na göre simetrisi K \in [BC] noktasıdır. AB = 6 cm BC = 10 cm olduğuna göre $A(\widehat{BKD})$ nın kaç cm^2 olduğunu bulunuz.</p>
Üçgenlerde Temel Kavramlar (Syf.228) Çözümlü Problem	Girdi Temsili; Sözel Çıktı Temsili; Cebirsel Sembolik-Şekil-Geometrik Sembolik	<p>Bir açının tümüleri ile bütünlerinin toplamı 130° olduğuna göre bu açının ölçüsünü bulunuz.</p> <p>çözüm ►►</p>  <p>Açı α ise tümüleri $90^\circ - \alpha$, bütünleri $180^\circ - \alpha$ olur. Buradan $(90^\circ - \alpha) + (180^\circ - \alpha) = 130^\circ$ yazılır. $270^\circ - 2\alpha = 130^\circ$ $270^\circ - 130^\circ = 2\alpha$ $140^\circ = 2\alpha$ ise $\alpha = 70^\circ$ bulunur.</p>

Veri analizinin bu aşamasında bağımsız çalışan iki kodlayıcı yer almıştır. Kodlayıcılar bağımsız olarak çözümlü/çözümlü olmayan problemleri tablodaki örnekleri temel alarak kodlamışlar ve sonrasında bu kodlamaları karşılaştırmışlardır. Kodlamaların güvenilirliğini hesaplamak için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenilirlik formülü [Güvenirlik=Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)] kullanılmıştır. Araştırmacıların kodlamalarına göre görüş birliğinde bulunan

kodların sayısı 162, görüş ayrılığında bulunan kodların sayısı 22 olarak çıkmıştır. Bu verilere göre kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik kat sayısı 0,88 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç verilerin analizinin güvenilirliğinin yüksek çıktığını göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994). Son olarak araştırmacıların kodlamalarında görüş birliğine varamadıkları noktalarda, araştırma verilerinde tutarlılık sağlanması amacıyla ortak bir karara ulaşılmıştır. Kodlamaların bitiminin ardından, örneklerin ve kodlamaların güvenilirliği için kodlayıcı araştırmacılar ve uzman bir matematik eğitimcisi bir araya gelerek veri analizini kontrol etmiştir. Analizlerin bitiminin ardından her bir problem için atanan öğrenme alanı, temsil türlerinin yüzde ve frekansları belirlenmiş ve bulguların sunumu için tablolar oluşturulmuştur.

Araştırma Etik İzinleri

Araştırmada ders kitabı araştırma materyali olarak kullanıldığından, araştırmada etik kurul onayını gerektirecek bir durum söz konusu değildir. Bu nedenle araştırma öncesinde herhangi bir kurumdan etik kurul onayı alınmamıştır.

Bulgular

Bu araştırmada ortaöğretim 9. sınıf ders kitabındaki üçgenler ünitesinde yer alan çoklu temsil türleri incelenmiştir. Araştırmanın bulguları 2 bölüm halinde sunulmuştur. İlk bölümde üçgenler ünitesinde yer alan temsillerin dağılımı, ikinci bölümde ise bu temsillerin ünite içinde yer alan bölümlere göre dağılımı sunulmuştur.

Üçgenler ünitesinde ilk olarak konu dağılımları ve bu dağılımda yer alan çözümlü ve çözümsüz problemlerin incelemesi gerçekleştirilmiştir. Tablo 3'te üçgenler ünitesindeki konulara ve konular içerisinde yer alan örnek problem frekans değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 3.

Üçgenler ünitesinde bulunan problemlerin konu dağılımına göre frekansları

Konu Dağılımı	Çözümlü Problemler	Çözümlü Olmayan Problemler
9.4.1 Üçgenlerde Temel Kavramlar	40	9
9.4.2 Üçgenlerde Eşlik Benzerlik	29	8
9.4.3 Üçgenin Yardımcı Elemanları	45	20
9.4.4 Dik Üçgende Trigonometri	27	21
9.4.5 Üçgenin Alanı	29	35
Toplam	170	93

Ü

çgenl
er
ünite
si,
Tablo
3'te
görül
düğü

üzere 1. üçgenlerde temel kavramlar, 2. üçgenlerde eşlik benzerlik, 3. üçgenin yardımcı elemanları, 4. dik üçgende trigonometri ve 5. üçgenin alanı olmak üzere beş bölümden oluşmaktadır. Bu bölümlerden üçgenlerde temel kavramlarda 40 çözümlü, 9 çözümlü olmayan problem, üçgenlerde eşlik benzerlikte 29 çözümlü, 8 çözümlü olmayan problem, üçgenin yardımcı elemanlarında 45 çözümlü, 20 çözümlü olmayan problem, dik üçgende trigonometride 27 çözümlü, 21 çözümlü olmayan problem ve üçgenin alanında ise 29 çözümlü, 35 çözümlü olmayan problem yer almaktadır. Bölümlerin genel yapısı incelendiğinde konu anlatım kısmına çok fazla yer verilmediği görülmüştür. Konuların anlatımı genel olarak kazanımlara ait örnekler ile gerçekleştirilmiş ve aynı kazanım altında benzer tipte çok sayıda problemin yer aldığı belirlenmiştir.

Temsillerin Konu Bazlı Dağılımı

Konular içerisinde yer alan problemler sözel, şekil, sembolik (geometrik ve cebirsel) ve günlük hayat bağlamı (GHB) olmak üzere beş temsil türüne göre incelenmiştir. Problemlerin ifadesinde yer alan temsiller girdi temsili ve problemlerin çözümlerinde kullanılan temsiller ise çıktı temsili olarak ele alınmıştır. Bu inceleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4.

Üçgenler ünitesinde yer alan temsillerin konu bazlı dağılımı (yüzde-%)

Konu	Sözel		Şekil		Geometrik-Sembolik		Cebirsel-Sembolik		GHB	
	Girdi	Çıktı	Girdi	Çıktı	Girdi	Çıktı	Girdi	Çıktı	Girdi	Çıktı
9.4.1 Üçgenlerde Temel Kavramlar	7,48	0	21,39	9,62	18,71	20,85	0	21,39	0,53	0
9.4.2 Üçgenlerde Eşlik ve Benzerlik	0,68	0	25,17	10,20	19,72	19,72	0	19,72	4,76	0
9.4.3 Üçgenin Yardımcı Elemanları	0,39	0	24,70	14,50	24,70	17,64	0	17,2	0,39	0
9.4.4 Dik Üçgende Trigonometri	0	0	24,20	10,82	24,20	17,19	0,63	16,56	6,36	0
9.4.5 Üçgenin Alanı	2,34	0	22,56	14,02	25	17,68	0	17,68	0,60	0

* Çözümlü ve çözümlü olmayan problemler girdi temsili olarak en fazla iki temsil, çözümlü problemlerin çıktı temsilleri en fazla üç temsil türü içermesine göre belirlenmiştir. Problemlerde birden fazla temsil türü kullanıldığından, her bir temsil türünün toplamı %100'ü sağlamamaktadır.

Tablo 4'te yer alan bulgulara göre konu bazlı dağılımda en çok geometrik sembolik ve şekil temsillere yer verildiği ve tüm konularda temsillerin oran olarak %31,01-%42,68 aralığında yer aldığı görülmüştür. Dolayısıyla, problemlerde kullanılan temsil türlerinin, üçgenlerin alt konularında benzerlik gösterdiği ve farklı türlerde temsil çeşitlerinden ziyade şekil ve sembolik temsil başlığı altında toplandığı belirlenmiştir. Üçüncü sırada ise %17,19-%21,39 oranlarında cebirsel temsil yer almış olup; bu temsil türünün de konulara göre farklılaşmadığı görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, yukarıdaki bulgular incelendiğinde problemlerin girdi-çıkıtı temsillerinde sırasıyla en fazla sembolik, şekil ve cebirsel temsilin yer aldığı görülmektedir. Konu bazlı dağılımda farklılık sözel temsil ve günlük hayat bağlamında dikkat çekmektedir. Sözel temsil üçgenlerde temel kavramlar bölümünde diğer konulardan fazla yer alırken, günlük hayat bağlamı temsiline en çok kullanıldığı konu dik üçgen ve trigonometri olmuştur. Sözel temsil oranları incelendiğinde ise üçgenlerde eşlik benzerlik, üçgenin yardımcı elemanları ve dik üçgenlerde trigonometri konularında bu temsil türüne çok az yer verildiği görülmüştür. Günlük hayat bağlamı temsiline de üçgenlerde temel kavramlar, üçgenin yardımcı elemanları ve üçgenin alanı konularında sadece birkaç problem içerisinde yer verilmiştir.

Temsillerin Çözümlü ve Çözümlü Olmayan Problemler Bazında Dağılımı

Temsillerin konu bazlı dağılımının incelenmesinin ardından problemler çözümlü ve çözümlü olmayan şeklinde ele alınmış ve yine analiz için belirlenmiş olan beş temsil türüne göre incelenmiştir. Çözümlü ve çözümlü olmayan problemlerin ifade edilmesinde yer verilen temsil türleri girdi temsili olarak ele alınmıştır. Bu incelemede elde edilen bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.

9.sınıf üçgenler ünitesinde yer alan girdi temsillerin dağılımı (Yüzde-%)

Temsil Türü	Çözümlü problemlerdeki girdi temsilleri (%)	Çözumsuz problemlerdeki girdi temsilleri (%)
Sözel	5,59	1,78
Şekil	45,96	47,61
Geometrik sembolik	44,72	43,45
Cebirsel sembolik	0	0,59
Günlük hayat bağlamı	3,72	6,54

Tablo 5'te yer alan bulgulara göre çözümlü problemlerdeki girdi temsillerinde en çok kullanılan temsil türü %45,96 oran ile şekil temsildir. İkinci olarak problemlerin girdi temsillerinde geometrik sembolik temsile yer verilmiştir. Üniteye çözümlü problemlerdeki girdi temsillerinde sözel, cebirsel ve günlük hayat bağlamı türündeki temsillere çok az yer verildiği görülmektedir. Benzer şekilde çözümlü olmayan problemlerin girdi temsillerinde %47,61 oranla şekil ve %43,45 oranla geometrik sembolik temsilin yer aldığı görülmüştür. Bu durum çözümlü problemlerin girdi temsilleri ile benzerlik göstermektedir. Çözümlü olmayan problemlere benzer olarak, çözümlü problemlerin girdi temsili en az yer verilen temsil türleri sözel, cebirsel ve günlük hayat bağlamıdır. Bu bulgulara ek olarak, çözümlü problemlerin çıktı temsilleri de 5 farklı temsil türüne göre incelenmiştir. Bu başlık altında yer alan bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

9.Sınıf üçgenler ünitesinde yer alan çözümlü problemlerdeki çıktı temsillerin dağılımı (%)

Temsil türü	Çıktı Temsillerinin Dağılımı
Sözel	0
Şekil	24,77
Geometrik Sembolik	37,72
Cebirsel Sembolik	37,5
Günlük hayat bağlamı	0

Tablo 6'daki bulgular incelendiğinde, problemlerin çözümde en fazla geometrik sembolik ve cebirsel sembolik temsilin tercih edildiği ve bu temsillerin benzer oranda dağıldığı görülmektedir. Üniteye çözümlü problemlerin çıktı temsillerinde şekil temsilin %24,77 oranında kullanıldığı görülmektedir. Çözümlü problemlerde girdi temsilleri ve çıktı temsilleri kıyaslandığında girdi temsili daha çok şekil ve geometrik sembolik temsil kullanılırken, problemlerin çözümlerinde kullanılan çıktı temsillerinde en fazla geometrik sembolik ve cebirsel sembolik temsilin kullanıldığı görülmektedir. Problemlerin çözümünde yer verilen çıktı temsillerinde sözel temsile ve günlük hayat bağlamına hiç yer verilmediği görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ortaöğretim 9. sınıf matematik ders kitabında üçgenler ünitesinde yer alan temsillerin incelendiği bu araştırmada temel iki sonuca ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna göre ortaöğretim 9. sınıf matematik ders kitabının üçgenler ünitesinde çözümlü ve çözümsüz problemlerin girdi temsillerinde en çok şekil ve geometrik sembolik temsile yer verildiği görülmüştür. Araştırma kapsamında incelenen diğer temsil türlerine ise -sözel, cebirsel sembolik ve günlük hayat bağlamı- çok az yer verildiği tespit edilmiştir. Çözümlü problemlerin çıktı temsillerinde ise en fazla geometrik sembolik ve

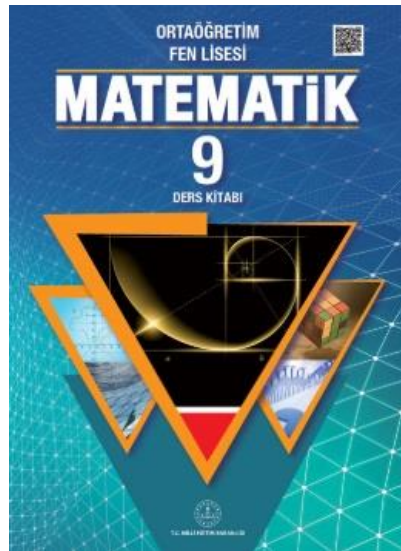
cebirsel sembolik temsilin kullanıldığı, onlara göre daha az oranda şekil temsiline yer verildiği görülmüştür. Problem çözümlerinde sözel temsil kullanımına hiç yer verilmemiştir. Bu araştırma kapsamında incelenen ders kitabında temsillerin dağılımında ortaya çıkan durum alan yazında yer alan çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir (Alkhateeb,2019; İncikabı,2017; İncikabı ve Biber, 2018). Alkhateeb (2019) çalışmasında Ürdün Eğitim Bakanlığınının 8. Sınıf matematik ders kitabını temsiller bağlamında incelemiş ve kitabın farklı temsilleri içerecek şekilde oluşturulmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde, İncikabı (2017) ortaokul ders kitaplarındaki temsil kullanımındaki dağılımın çeşitlendirilmediğini ifade etmiştir. Ders kitaplarında yer alan bu durumun öğrencilerin matematik öğrenmeleri üzerinde etkili olabileceği ve öğrencilerin temsil tercihlerini etkileyebileceği ifade edilmiştir (İncikabı, 2017). Öğrenmenin kavramsal olarak gerçekleşmesi için farklı temsillere yer verilen öğrenme ortamlarının önemi bilinmektedir (Adadan, 2013; Ainsworth,2006; Çelik ve Sağlam-Arslan, 2012; Gagatsis ve Shikalli, 2004). Bu nedenle ders kitaplarında yer verilen temsillerin dağılımının belli temsillerde yoğunlaşmasının, öğrenmenin kavramsal düzeyde gerçekleşmesini ve öğrencilerin temsil tercihlerini olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir (Herman, 2002). Ayrıca matematik öğretimlerinde farklı temsillere yer verilmesinin öğrencilerin ilişkilendirme ve modelleme becerileri üzerindeki olumlu etkileri göz önüne alındığında, her öğrencinin kolayca ulaşabildiği ders kitaplarındaki temsil çeşitliliğinin sağlanması da oldukça önemlidir (Keller ve Hirsch, 1998).

Araştırmanın diğer bir sonucuna göre temsillerin konu bazlı dağılımında, girdi ve çıktı temsil durumunda sözel temsillerin dağılımındaki farklılık dikkat çekmektedir. Bütün konu türlerinde çıktı temsili olarak sözel temsile yer verilmediği görülmektedir. Bu durumun, problem çözümlerini sözel ifadelerle anlamlandırabilecek öğrenciler üzerinde olumsuzluk yaratacağı düşünülmektedir. Bir diğer sonuçta cebirsel-sembolik temsil girdi temsiline oldukça düşük oranda kullanılmışken, çıktı temsiline bu temsile çok fazla yer verilmiştir. Bu durumun öğrencileri cebirsel-sembolik temsilin yalnız çözümde kullanılacağı yönünde yanlış bir algıya sevk edebileceği ve öğrencilerin problemin ifade edilmesinde cebirsel-sembolik temsili anlamlandırmalarını da etkileyebileceği düşünülmektedir. Ayrıca öğretim programlarımızın ve matematik otoritelerinin çoğunlukla üzerinde durduğu matematiği gerçek yaşamla ilişkilendirme becerisinin önemi bilinirken konu bazlı dağılımda görüldüğü gibi bazı konularda sınırlı olmak koşuluyla günlük hayat bağlamı temsiline oldukça az yer verildiği görülmüştür. Bu durum öğretim programının istenilen hedefleriyle tezat bir durum oluşturmaktadır. Baki (1996) matematik müfredatının kapsadığı etkinliklerin günlük hayat ile ilişkilendirilmesinin, öğrencilerin matematiğe olan tutumlarını olumlu etkileyeceğini, böylece matematikle uğraşmanın bireyin günlük faaliyetlerinden biri olduğunu fark edebileceğini belirtmektedir. Ilgar ve Çağırğan-Gülten (2013) matematik ders kitaplarında matematiğin günlük hayatla ilişkilendirildiği içeriğe yeterince yer verilmesinin gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Geometri -özellikle de üçgenler konusu- günlük hayat ile ilişkilendirilebilecek en uygun alanlardan biridir. Ancak bu araştırmanın sonucunda ortaya çıkan günlük hayat problemleriyle ilgili durum, ders kitabındaki eksikliği ortaya koymaktadır. Ders kitaplarında yer alan günlük hayat ilişkilendirmelerindeki eksiliğin, öğrencilerin geometri konularını anlamlandırması ve günlük hayatla gerekli ilişkilendirmeleri yaparak problem çözme becerilerini geliştirmeleri konusunda engel olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak, farklı temsil türlerinin girdi ve çıktı temsili olarak yer aldığı problemler ile kitabın içeriğinin zenginleştirilebileceği düşünülmektedir. Girdi temsilleri incelendiğinde problemlerin ifade edilmesinde çoğunlukla şekil ve geometrik sembolik temsile yer verildiği, çıktı temsillerinde ise sözel, geometrik ve cebirsel sembolik temsillerin kullanıldığı görülmüştür. Bu durum özellikle girdi temsili olarak ele alındığında problemlerde günlük hayat temsiline çok az rastlanması ve çıktı temsillerinde ise sözel temsillere çok az yer verilmesi bir eksiklik olarak düşünülmektedir. Ders kitapları öğretim programının amaçları ve ders öğretimi arasında önemli bir geçiş aracıdır (Johansson, 2003). Ayrıca öğretim programlarının hedeflerinde sıklıkla yer alan farklı temsilleri kullanabilme ve matematiği günlük hayat ile ilişkilendirme hedeflerini etkili bir şekilde ele almayan ders kitaplarının etkili öğrenmede fayda sağlamadığı görülmektedir (Delice ve Sevimli, 2010; İncikabı, 2011). Bu

araştırmanın sonuçlarının matematik öğretmen yetiştiricilerine, öğretmenlere ve ders kitabı yazarlarına 3 farklı noktada yol gösterici olduğu düşünülmektedir. Birinci nokta matematik öğretmen yetiştiricilerinin ders kitaplarında kullanılan temsillerdeki eksiklikler ve kitaplarda yer almasa dahi özellikle öğretimlerde çıktı temsili olarak pek çok temsile yer verilmesinin önemi konusunda öğretmen adaylarının farkındalıklarını arttırmaları gerektiği düşünülmektedir. İkinci nokta, öğretmenlerin ders kitaplarındaki temsillerle ilgili eksiklikler konusunda farkında olmaları ve bu eksikliği bilerek derslerinde bu eksiklikleri gidermek için temsillere ve temsiller arası geçişlere dayalı olarak öğretimlerini tasarlamaları önerilmektedir. Son olarak, yazarların temsil çeşitlerinin tamamından yararlanarak kitaplarının içeriklerini organize etmeleri gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Araştırmacıların ise ortaokul ve lise ders kitaplarındaki farklı konuların çoklu temsiller bağlamında araştırma yapmaları önerilmektedir (İncikabı ve Biber, 2018). Çoklu temsiller her konu ve kavramın öğretiminde öğrencilere farklı şekillerde fırsatlar sunmaktadır. Bu yüzden farklı konularda gerçekleştirilecek çoklu temsil araştırmaları ile hangi konu ve kavramlarda hangi temsil türlerinin daha etkili öğrenmeyi sağladığının bilinmesi önemlidir. Bu tür araştırma sonuçlarının kitap içeriklerindeki çoklu temsilleri de etkileyeceği düşünülmektedir. Yapılacak araştırmalarda çoklu temsiller ile ilgili öğrenci çözümleri ve öğretmen görüşleri alınarak araştırmaların derinleştirilmesi sağlanabilir.

Ek-1: Araştırmada veri materyali olarak kullanılan ders kitabının kapağı



Kaynakça

- Adadan, E. (2013). Using multiple representations to promote grade 11 students' scientific understanding of the particle theory of matter. *Research in Science Education*, 43(3), 1079-1105.
- Adu-Gyamfi, K. (2007). Connections among representations: The nature of students coordinations on a linear function task. (Unpublished PhD). North Carolina State University, Mathematics Science And Technology Education, Raeligh.
- Ahmetoğlu, F. ve Aydın-Güç, F. (2016). İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Analitik Geometri Problemlerine Yönelik Çözüm Yaklaşımları. *Necatibey Eğitim Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 374-392.
- Ainstworth, S. (2006). DeFT: A conceptual framework for considering learning with multiple representations. *Learning and Instruction*, 16(3), 183-198.
- Altun, M., Arslan, Ç. ve Yazgan, Y. (2004). Lise matematik ders kitaplarının kullanım şekli ve sıklığı üzerine bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 17(2), 131-147.
- Alkhateeb, M. (2019). Multiple representations in 8th grade mathematics textbook and the extent to which teachers implement them. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 14(1), 137-145.
- Anthony, G., & Walshaw, M. (2009). Characteristics of effective teaching of mathematics: A view from the west. *Journal of Mathematics Education*, 2(2), 147-164.
- Arslan, S., ve Özpınar, İ. (2009). İlköğretim 6. sınıf matematik ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 97-113.
- Baştürk, S. (2007). Fonksiyon kavramının öğretiminin 9. sınıf ders kitapları bağlamında incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi*, 9, 270-283.
- Baştürk, S. (2010). Öğrencilerinin fonksiyon kavramının farklı temsillerindeki matematik dersi performansları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 465-482.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Can, C. (2014). Fonksiyonlar konusunun çoklu temsiller ile öğretiminin öğrenci başarısına etkisinin incelenmesi. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Balıkesir.
- Çelik, D., ve Sağlam-Arslan, A. (2012). Öğretmen adaylarının çoklu gösterimleri kullanma becerilerinin analizi. *İlköğretim Online*, 11(1), 239-250.
- Çetin, H. (2016). Sorgulayıcı öğrenme yaklaşımıyla çoklu temsil destekli tam sayı öğretiminin 6. Sınıf öğrencilerinin başarılarına, model tercihlerine ve temsiller arası geçiş becerilerine etkisi. [Yayımlanmış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik Eğitimi Bilim Dalı, Konya.
- Çıkla-Oylum, A. (2004). The effects of multiple representations-based instruction on seventh grade students' algebra performance, attitude toward mathematics, and representation preference. [Unpublished doctoral dissertation]. Middle East Technical University, Ankara.
- Choike, J. R. (2000). Teaching strategies for "Algebra for all". *Mathematics Teacher*, 93(7), 556-560.
- Delice, A., Aydın, E., ve Kardeş, D. (2009). Öğretmen adayı gözüyle matematik ders kitaplarında görsel öğelerin kullanımı. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 16(2), 75-92.
- Delice, A., ve Sevimli, E. (2010). Öğretmen adaylarının çoklu temsil kullanma becerilerinin problem çözme başarıları yönüyle incelenmesi: Belirli integral örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 111-149.
- Delice, A., & Sevimli, E. (2016). Matematik eğitiminde çoklu temsiller. E. Bingölbali, S. Arslan, & İ.Ö. Zembat (Ed.), *Matematik eğitiminde teoriler* (ss. 519-537). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dienes, Z. P. (1960). *Building up mathematics*. London: Hutchinson Educational.

- Duval, R. (2006). A cognitive analysis of problems of comprehension in a learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 61, 103-131.
- Eroğlu, D. ve Tanışlı, D. (2015). Ortaokul matematik öğretmenlerinin temsil kullanımına ilişkin öğrenci ve öğretim stratejileri bilgileri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 275-307.
- Fan, L., Zhu, Y., & Miao, Z. (2013). Textbook research in mathematics education: Development status and directions. *ZDM Mathematics Education*, 45(5), 633-646.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design ve evaluate research in education* (8th Ed.). New York: McGraw Hill.
- Fuson, K., Kalchman, M., & Bransford, J. D. (2005). Mathematical understanding: An introduction. In M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.), *How students learn: History, mathematics, and science in the classroom* (pp. 217-256). Washington: National Academies Press.
- Gagatsis, A., ve Shiakalli, M. (2004). Ability to translate from one representation of the concept of function to another and mathematical problem solving. *Educational Psychology*, 24(5), 645-657. <https://doi.org/10.1080/0144341042000262953>
- Goldin, G. A., ve Kaput, J. J. (2013). A joint perspective on the idea of representation in learning and doing mathematics. In L. P. Steffe, P. Nesher, P. Cobb, B. Sriraman, & B. Greer (Eds.), *Theories of mathematical learning* (pp. 409-442). New York: Routledge.
- Goldin, G., & Shteingold, N. (2001). Systems of representation and the development of mathematical concepts. In A. A. Cuoco & F. R. Curcio (Eds.), *The role of representation in school mathematics* (pp. 1-23). Boston, Virginia: NCTM.
- Haggarty, L., ve Pepin, B. (2002). An investigation of mathematics textbooks and their use in English, French, and German classrooms: Who gets an opportunity to learn what? *British Educational Research Journal*, 28(4), 567-590.
- Hwang, W., Chen, N., Dung, J., & Yang, Y. (2007). Multiple representation skills and creativity effects on mathematical problem solving using a multimedia whiteboard system. *Educational Technology & Society*, 10(2), 191-212.
- Herman, M. F. (2002). Relationship of college students' visual preference to use of representations: Conceptual understanding of functions in algebra. [Unpublished Doctoral dissertation]. The Ohio State University, Mathematics Education Graduate School of Ohio State University, Ohio.
- Hiebert, J., & Carpenter, T. P. (1992). Learning and teaching with understanding. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics* (pp. 65-97). Macmillan Publishing Co, Inc.
- Işık, E. (2008). Predicting 9th grade students' geometry achievement: Contributions of cognitive style, spatial ability and attitude toward geometry. [Unpublished Master Thesis]. Middle East Technical University, Ankara.
- Ilgar, L., ve Gülten, D. Ç. (2013). Matematik konularının günlük yaşamda kullanımının öğrencilere öğretilmesinin gerekliliği ve önemi. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 119-128.
- İncikabi, L. (2011). Analysis of grades 6 through 8 geometry education in Turkey after the reform movement of 2004. [Unpublished Doctoral dissertation]. Columbia University, Teachers College, Columbia.
- İncikabi, S. (2017). Çoklu temsiller ve matematik öğretimi: Ders kitapları üzerine bir inceleme. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 6(1), 66-81.
- İncikabi, S., ve Biber, A. Ç. (2018). Ortaokul matematik ders kitaplarında yer verilen temsiller arası ilişkilendirmeler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(3), 729-740.
- İskenderoğlu, T., ve Baki, A. (2011). İlköğretim 8. sınıf matematik ders kitabındaki soruların PISA matematik yeterlik düzeylerine göre sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 287-300.

- Janvier, C. (1987). Conceptions and representations: The circle as an example. In C. Janvier (Ed.), *Problems of Representations in the Learning and Teaching of Mathematics* (pp. 147-159). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Johansson, M. (2003). *Textbooks in mathematics education: A study of textbooks as the potentially implemented curriculum*. [Unpublished doctoral dissertation]. Luleå tekniska universitet, Department of Arts, Communication and Education, Education, Luleå.
- Kaput, J. J. (1992). Technology and mathematics education. In D. A. Grouws (Ed), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 515-556). New York: Macmillan Publishing.
- Karakuzu, B. (2017). İlkokul ve ortaokul matematik ders kitaplarındaki geometri görevlerinin tür, bağlam, temsil biçimi ve bilişsel istem düzeyleri açısından incelenmesi. [Yayımlanmış Yüksek lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karpuz, Y., Koparan, T. ve Güven, B. (2014). Geometride öğrencilerin şekil ve kavram bilgisi kullanımı. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 5(2),108-118.
- Keller, B. A. ve Hirsch, C. R. (1998). Student preferences for representations of functions. *International Journal in Mathematics Education Science Technology*, 29(1), 1-17.
- Kerpiç, A. ve Bozkurt, A. (2011). Etkinlik tasarım ve uygulama prensipleri çerçevesinde 7. Sınıf matematik ders kitabı etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 303-318.
- Kendal, M. (2002). *Teaching and learning introductory differential calculus*. [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Melbourne, Australia.
- Kilpatrick, J., Swafford, J., ve Findell, B. (2001). *Adding it up helping children learn mathematics*. Washington: National Academy Press.
- Konyalıoğlu, A. C. (2003). Üniversite düzeyindeki vektör uzayları konusundaki kavramların anlaşılmasında görselleştirme yaklaşımının etkinliğinin incelenmesi. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Lesh, R., Post, T., ve Behr, M. (1987). Representations and translations among representations in mathematics learning and problem solving. In C. Janvier (Ed.), *Problems of Representation in the Teaching and Learning of Mathematics* (pp. 33-40). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage Publication.
- Nakahara, T. (2007). Cultivating mathematical thinking through representation. Paper presented at the APEC - TSUKUBA International Conference, Tokyo, Kanazawa and Kyoto, Japan. Abstract retrieved from http://www.ciced.tsukuba.ac.jp/math/apec/apec2008/index_en.php.
- National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, Va.: NCTM.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2014). *Principles to actions*. Reston, Va.: NCTM.
- Özer, E., & Sezer, R. (2014). A comparative analysis of questions in American, Singaporean, and Turkish mathematics textbooks based on the topics covered in 8th grade in Turkey. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14 (1), 411-421.
- Özhan-Turan, A. (2011). 12. sınıf öğrencilerinin analitik geometrideki temsil geçişlerinin Krutetskii düşünme yapıları bağlamında incelenmesi: Doğruların birbirine göre durumları. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Prain, V. ve Waldrip, B. (2010). Representing science literacies: An introduction. *Research in Science Education*, 40, 1-3.

- Sevimli, E. (2009). Matematik öğretmen adaylarının belirli integral konusundaki temsil tercihlerinin uzamsal yetenek ve akademik başarı bağlamında incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sevimli, E., ve Delice, A. (2012). The relationship between students' mathematical thinking types and representation preferences in definite integral problems. *Research in Mathematics Education*, 3(14), 295-296.
- Şaban, İ. H. (2019). Matematik ders kitapları cebir öğrenme alanındaki soruların PISA matematik yeterlik düzeylerine göre incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, S., ve Turanlı, N. (2005). Liselerde okutulmakta olan lise I. sınıf matematik kitaplarının değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 327-341.
- Taşdemir, C. (2011). Ortaöğretim 10. sınıf matematik ders kitabının bazı değişkenler bakımından incelenmesi: Bitlis ili örneklemi. *Karadeniz Fen Bilimleri Dergisi*, 2(2), 41-54.
- Tekin, A. T. (2007). Dokuzuncu ve on birinci sınıf öğrencilerinin zihinde döndürme ve uzamsal görselleştirme yeteneklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uğurel, I., Bukova-Güzel, E. ve Kula, S. (2010). Matematik öğretmenlerinin öğrenme etkinlikleri hakkındaki görüş ve deneyimleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 103-123.
- Uçar, Z. T. (2015). Ortaokul matematik öğretmen adaylarının reel sayıları kavrayışlarına temsillerin etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 24(3), 1149-1164.
- Uysal Koğ, O. (2012). Görselleştirme yaklaşımı ile yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimi üzerindeki etkisi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yang, D., Tseng, Y., ve Wang, T. (2017). A comparison of geometry problems in middlegrade mathematics textbooks from Taiwan, Singapore, Finland, and the United States. *Eurasia Journal of Mathematics, Science, and Technology Education*, 13(7), 2841-2857.
- Yeşildere-İmre, S., Akkoç, H., ve Baştürk-Şahin, B. N. (2017). Ortaokul öğrencilerinin farklı temsil biçimlerini kullanarak matematiksel genelleme yapma becerileri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8(1), 103-129.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Sözkese Matbaacılık.



Covid-19 Sürecinde Örgütsel Bağlılık: Öğretmenler Üzerine İlişkisel Bir Analiz

Organizational Commitment During The Covid-19 Period: A Relational Analysis on Teachers

Mustafa ÖZGENEL ^{ID}, Doç. Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, mustafa.ozgenel@izu.edu.tr

Hanifi PARLAR ^{ID}, Doç. Dr., İstanbul Ticaret Üniversitesi, hparlar@ticaret.edu.tr

Merve ATAÇ ^{ID}, Öğr.Gör., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, merveatac@comu.edu.tr

İsmail ATAÇ ^{ID}, Erenköy Zihnipaşa Halk Eğitim Merkezi, atacismail10@gmail.com

Hilal Duygu ATAÇ ^{ID}, Şehit Er Yıldırım Büroğlu İlkokulu, hilalduygu@gmail.com

Ataç, M. (2021). Covid-19 Sürecinde Örgütsel Bağlılık: Öğretmenler Üzerine İlişkisel Bir Analiz. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 805-819.

Geliş tarihi:03.02.2021

Kabul tarihi: 21.12.2021

Yayımlanma tarihi:28.12.2021

Öz. Okullar birer eğitim merkezidir ve en önemli amacı toplumda bulunan bireyleri yetiştirmektir. Nitelikli topluma sahip olmanın tek yolu, onları nitelikli eğitimden geçirmektir. Bu nedenle öğretmenlerin sahip olduğu örgütsel bağlılık, toplumun gelişimi için önemlidir. Pandemi dönemi, öğretmenlerin eğitim misyonlarını okuldan uzakta çevrimiçi olarak gerçekleştirmelerini sağlamıştır. Bu dönemde öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını etkilemiş olabileceği öngörülmektedir. Bu çalışmada Koronavirüs'ün öğretmenler üzerinde oluşturduğu korku ve bu korkunun örgütsel bağlılık ile arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla İstanbul ili içerisinde devlet okullarının farklı kademelerinde görev yapmakta olan 403 öğretmenden online anket yoluyla veriler toplanmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Koronavirüs Korkusu Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin COVID-19 korkuları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile uyum ve özdeşleşme düzeylerine bakıldığında eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermezken; lisans mezunu olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık içselleştirme düzeyleri, lisansüstü mezun olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Aynı şekilde lisans mezunu olan öğretmenlerin, lisansüstü mezunu öğretmenlere göre COVID-19'dan daha fazla korku duyduğu, öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça da COVID-19 korkusunun arttığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin COVID-19 korkuları arttıkça, örgütsel/okula bağlılık düzeyleri azalmakta olduğu görülmüştür. Sonuç olarak Covid-19 korkusu öğretmenlerin örgütsel bağlılığını olumsuz etkilediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, Covid-19 Korkusu, Örgütsel Bağlılık, Öğretmen.

Abstract. Schools are educational centers and their the most important aim is to train personel in society. The only way to have qualified society is possible to grow them by qualified training. Fort his reason the organisational commitment that the teachers have is important and for improving the society. Pandemic period has made the teachers have their educational mission online away from the school. This period may have changes on teachers commitmnets. In this study, it is aimed to examine the fear caused by the Coronavirus on teachers

and the relationship between this fear and organizational commitment. For this purpose, data were collected from 403 teachers working at different levels of public schools in Istanbul through an online survey. Organizational Commitment Scale and Coronavirus Fear Scale were used as data collection tools in the study. In the study, it was determined that teachers' fears of COVID-19 did not differ significantly according to their gender. When the organizational commitment of teachers and their level of adaptation and identification are examined, there is no significant difference according to their educational status; It has been seen that the organizational commitment internalization levels of undergraduate teachers are higher than those of graduate teachers. Likewise, it has been determined that teachers with a bachelor's degree are more afraid of COVID-19 than teachers with a graduate degree, and the fear of COVID-19 increases as the seniority of the teachers increases. It has been observed that as teachers' fears of COVID-19 increase, their organizational/school commitment levels decrease. As a result, it has been determined that the fear of Covid-19 negatively affects teachers' organizational commitment.

Keywords: Covid-19, Fear of Covid-19, Organizational Commitment, Teacher.

Extended Abstract

Introduction. Schools are educational centers and their the most important aim is to train personel in society. The only way to have qualified society is possiable to grow them by qualified training (Erdoğan, 2012). Fort his reason the organisational commitment that the teachers have is important for imroving the society. Pandemic period has made the teachers have their educational mission online away from the school. This period may have changes on teachers commitmnets. Fort his reason the evaluation of the teachers organisational commitmnet is important for definition of Covid-19 pandemic that is effective on their commitment to their organisation. The purpose of this study to search the relation between the organisational commitment and the fear which is on teachers.

Method. In this study the fear which was caused by coronavirüs on the teachers and search fort he relation between the organisational commitment and this fear is purposed so it was done by relational scanning modal. The study group is consist of from the teachers who are teaching at the NAtional Education Minister's schools in the city of İstanbul in year 2020-2021. In this study easy reaching sampling method is used. Fort he study 403 teachers were reached. To collect the data, the participants definer questions (age, sexulity, education, his/her degree, total working year, the type of school where she/he worked) the scale of his/her organisational comitment (BFKÖ) and the scale of coronavirüs fear were used. During the evaluation of the collected data from the scales, for statistical analysis IBM SPSS statistic program was used. The collected data's dominance and deformity scores were seen between -1 and +1, parametic tests were done and it was decided that the collected data had shown normal distirubition. While having a independent group test to define if there is a meaningful diffrence between two groups, one way varyans analysis (ANOVA) test was done between more than two groups. For the purpose of definition the relation between changeables korolasyon analysis, for indepent changeables (Covid-19) for dependent changeables (organisational commitment) to see predict or not regrasyon analysis were done.

Results. According to the result of the study the teacher's fear from the covid-19 shows meaningful difference. Also the teacher's identificational organisationallevel shows meaningfull difference depending on their sexuality. In this study it was reported that the amount of covid-19 fear about the two year degree graduated teachers is more than the postgraduated teachers. The fear level of the teachers who have 21 year seniority and more have high more fear level than the teachers who has 10 year seniority less and the teachers who have seniority between 11 to 20 year. Also the teachers who are 51 years old have more fear than other aged teachers data was found. In other way of saying the covid-19 fear level of teachers who are 51 and over aged have more fear than 30 years old and less, 31 to 40 and 41 to 50 was drawn the attention. In another word, the teachers covid-19 fear has negative effect on their organisational/school commitmnet and adaptation level of their organisational commitmnet. It was determined that when the covid-19 fear of teachers increase their organisational/school commitment and organisational commitment decrease.

Discussion and Conclusion. Covid-19 fear level which the participant teachers have shows meaningfull difference dependince their sexulaty. Acording to Duman's study (2020) which was about the covid-19 fear and impationce for uncertainly on University student's indicate that there is no meaningfull difference on their scores depending on their different sexuality. Cao and friends (2020) reported on their study that was made with university students as a result of pandemic the stres on negative and emotion that students have don't show meaningfull difference. But Bakioğlu and friends (2020) found on their study that was on adult indivuals covid-19 fear has meaningfull high level on women. At this point lack of men participants was considered may effect the results. In our stdy the covid-19 fear of the students shows meaningfull difference according to their age. It was found that the covid-19 fear of the teachers are 51 and over aged have more fear level than other age group. On Bakioğlu and friend (2020) study which was on adult was seen that there is no meaningfull relation between the age of participants and covid-19 fear level, the individuale aged

between 17 and 76 have equal covid-19 fear level. It is considered that this was based on the teachers face to face work in the crowded atmosphere in literature. The covid-19 infection and mortality may cause individuals psychological unwell and have fear. The fear which was caused by covid-19 may cause to have discrimination and increase the effects of disease in society (Ahursu and others, 2020). The schools which have face to face interference so they may have high infection too. The speed of the virus infection, catching disease and mortality may cause the covid-19 fear on teachers. When we check our study's result the teachers covid-19 fear is high and this fear effects their organisational commitment. It was noticed that when the teachers covid-19 fear increase their organisational commitment adaptation level decreases. In this period because of lack of organisational commitment, the safety if work place can not be seen. At the same time being away from school could cause alienation. The train may be given about virus context, infection and the cause of disease to the teachers to reduce their covid-19 fear and to increase their organisational commitment. Also the vaccination program which will be applied to teachers can cause to reduce the fear and help to continue face to face education.

Giriş

Bir toplumun gelişmesi için toplumdaki kişilerin nitelikli olarak yetiştirilmesi ile mümkündür (Erdoğan, 2012). Okullar ise toplumun nitelikli insan yetiştirme ihtiyacını karşılayan örgütlerdir. Okullarda sunulan eğitim hizmetinin niteliğini belirleyen en önemli faktörlerin başında öğretmenler gelmektedir. Başka bir ifadeyle eğitim konusunda var olan amaçların gerçekleşmesi ve desteklenmesi için bu amaca istekli ve mesleki olarak yeterlilik algısı yüksek öğretmenlerin varlığına ihtiyaç duyulmaktadır (Eminoğlu Küçüktepe ve Erden, 2017). Bu açıdan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları okulların gelişimi ve başarısı açısından önemlidir. Çünkü öğretmenlerin düşük örgütsel bağlılıkları, eş zamanlı olarak öğrenci başarısını yakından etkilemekte olup, öğrenci başarısını da düşürmektedir (Firestone ve Pannel, 1993'ten akt. Balay, 2000).

Örgütsel bağlılık kavramı ilk olarak Whyte tarafından 1956 yılında ele alınmıştır. Bu kavram pek çok araştırmacı tarafından ele alınsa da örgütsel bağlılık kavramının ortak bir tanımı yapılamamıştır. Her araştırmacı kendi çalışma alanına göre örgütsel bağlılık kavramını tanımladığından dolayı bu kavram ile ilgili pek çok tanımlamaya rastlanmaktadır (Kaya, Küçük, Arslan, 2017). Meyer ve Allen (1991) örgütsel bağlılık kavramının pek çok tanımının yapılmasını bağlılığın çok boyutlu olmasına bağlamışlardır. Yapılan tanımlardan her biri örgütsel bağlılık kavramının farklı boyutlarını ele aldığından dolayı hiçbir tanıma doğru veya yanlış diyemeyiz. Örgütsel bağlılığın tanımı ile ilgili tek bir görüşte birleşilmemiş olsa da çok boyutlu bir yapısı olduğu büyük ölçüde kabul görmüştür (Avcı ve Küçükusta, 2009). Örgütsel bağlılık; bireyin kişisel amaç, istek ve değerlerine etkisi olan, bunların oluşmasına ve gerçekleşmesine katkıda bulunan, içerisinde olduğu örgütün amaçlarına karşı bağlılıkla hizmet etme, örgüt için özverili davranma, kişinin kendisini örgüte adanması ve tutumları olarak tanımlanmaktadır (Eren, 2015). Bireylerin örgüte olan bağlılıkları iş ile ilgili davranışlarında kritik bir öneme sahiptir. Kendilerini örgüte ait hissetmeyen, örgütün üyesi olarak görmeyen bireylerin işe geç kalma, devamsızlık yapma, performans düşüklüğü ve işten ayrılma gibi davranışları göstermeleri kaçınılmazdır. Buna karşın örgütsel bağlılığı artan bireylerin bu davranışları göstermeyeceği ve iş performansının artacağı göz ardı edilmemelidir (Gümüş ve Sezgin, 2012).

Örgütsel bağlılık ile ilgili literatür incelendiğinde üzerinde en fazla durulan sınıflandırma Allen ve Meyer (1990) tarafından yapılan sınıflandırma olduğu görülmektedir. Allen ve Meyer örgütsel bağlılığı üç boyutta incelemişlerdir. *Duygusal Bağlılık*: Duygusal bağlılık boyutunda gönüllülük önemlidir ve işgörenler örgüt ile duygusal yakınlık kurmaktadır. Bu bağlılık boyutunda örgütte kalma nedeni olarak işgörenin örgüt ile bütünleşmesi ve özdeşleşmesi görülmektedir (Balay, 2000). Duygusal bağlılık diğer bağlılık çeşitleri arasında en güçlü ve en çok istenen bağlılık türüdür. Bu bağlılık türünde çalışan gerekli durumlarda kendi çıkarlarından vazgeçerek örgüte ve örgüt çıkarları doğrultusunda hareket etmekten gurur duyabilmektedir (Eren, 2015). *Devam Bağlılığı*: Bu bağlılık türü çalışanın örgüt için yaptığı yatırımlar sonucunda örgüte karşı oluşan bağlılık olarak ele alınmakta ve çalışanın örgütten ayrılması durumunda karşı karşıya kalacağı olumsuzlukları ve maddi kayıpları göze alarak zorunlu bir şekilde örgütte kalmaya devam etmesi olarak tanımlanabilir. Devam bağlılığı çalışılan süre, harcanan emek, elde edilen statü ve para gibi kazanımların örgütten ayrılma durumunda kaybedileceği düşünülerek, örgütte kalmaya devam etme gereksinimidir (Güllüoğlu, 2011). *Normatif bağlılık*: Normatif bağlılık, çalışanın örgüte karşı geliştirmiş olduğu bağlılığı bir vazife olarak benimsemesi ve bu bağlılığın doğru olduğunu düşünmesinden kaynaklanır. Bu bağlılık çalışanın örgüte karşı taşımış olduğu yükümlülük ve zorunluk nedeniyle kendisini örgütte kalmaya devam etme zorunluluğunda hissetmesine dayanmaktadır. Ancak bu bağlılık devam bağlılığı gibi bir çıkar ile ilgili değil ahlaki duygularla ilgilidir (Gül, 2002). Örgütsel bağlılığın bu üç boyutunda meydana gelen artış işgörenlerin örgütte kalma davranışını devam ettirdiklerini göstermektedir. Duygusal bağlılıkta örgütte kalma davranışı isteğe, devam bağlılığında örgütte kalma davranışı gereksinime, normatif bağlılıkta ise zorunluluğa dayanmaktadır (Balay, 2004).

Örgütsel bağlılığa etki eden birçok faktör vardır. Bunların başında örgütün özellikleri olan; örgütsel destek, ücret, rol stresi ve liderlik özellikleri yer almaktadır. Bu faktörler arasında yer alan rol stresi pandemi sürecinde öğretmenleri yakından etkilemektedir. Bu durum öğretmenlerde, süreç içerisindeki iş tanımlarının yetersizliği nedeniyle rol belirsizliğine (role ambiguity); beklentiler arasındaki uyumsuzluk sebebiyle rol çelişkisine (role conflict) ve uygun olmayan zaman ve enerji beklentisi gibi fazla iş yükü (role overload) nedeniyle rol stresi oluşturabilmektedir (Starnes ve Truhon, 2006). Bu süreçte yapılacak olan iş tanımının belirsizliği öğretmenlerde var olan örgütsel bağlılığı da etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Örgütsel bağlılığı etkileyen bir diğer etmen ise öğretmenlerin beklentileridir. Beklentilerin karşılanması ile öğretmenlerin örgüte bağlılığının da artacağı öngörülmektedir. Bir öğretmenin örgütsel bağlılığı ne kadar güçlü ise kendisine düşen görevleri yerine getirecek, böylece de öğrenci başarısı ve okul etkililiği de olumlu yönde artmış olacaktır (Dumay ve Galand, 2012; Lai, Luen, Chai ve Ling, 2014).

Pandemi süreci devam etmekte olup, uzun süreli sosyal izolasyonun olumsuz etkileri ekonomik, toplumsal ve kültürel olarak devam etmektedir. Genel nüfus üzerinde COVID-19'un ruhsal sağlığı etkilediği de yapılan çalışmalar sonucunda belirlenmiştir (Ornell ve diğerleri, 2020). Wang ve ark. (2020) yapmış olduğu çalışmada, pandemi sürecinde bireylerde görülen ilk semptomların stres, anksiyete ve depresyon olduğu görülmüştür. Ahorsu ve ark. yapmış olduğu çalışmada da bireylerin COVID-19'a karşı büyük bir stres yaşadıklarını ve bu süreçte gerçeği düşünmede zorluk yaşadıklarını belirtmiştir (Ahorsu vd., 2020). Pandemi aynı zamanda eğitime ara verilmek zorunda bırakılan öğretmen ve öğrenciler üzerinde de uzun vadede olumsuz etkileri olacağı görülmektedir. Cao ve ark. (2020) bu yönde yapmış oldukları çalışmada Çin'deki öğrenci nüfusunun %21,3'ünün hafif kaygı yaşadığını, %2,7'sinin orta derecede kaygı bildirdiğini ve %0,9'unun ciddi endişe yaşadığı görülmüştür. Duman'ın (2020) öğrenciler üzerinde yapmış olduğu çalışmada da öğrencilerin COVID-19 korkusu orta düzeyde bulunmuştur. Pandemi sırasında öğretmen ve öğrencilerin yaşadığı bu stres ve kaygı, COVID-19 korkusudur. Bu korku özellikle enfekte olma ya da sevdiklerine bulaştırmadır. Colizzi ve ark. (2020) yapmış olduğu çalışmada bireylerde yakın zamanda enfeksiyon korkusunun oluşabileceğine dikkat çekmektedir.

Türkiye'de resmi olarak bildirilen ilk COVID-19 vakası 10 Mart 2020 tarihidir. O tarihten sonra vaka sayıları hızla yükselmeye başlamıştır. Türkiye Cumhuriyeti hükümeti vatandaşlarını evde kalmaya çağırdı ve 18 Nisan itibarıyla 30 ile seyahat kısıtlaması getirildi (İç İşleri Bakanlığı, 2020). Pandeminin ne kadar süreceğine dair herhangi bir tahmin de bulunmak güçtür. Bu belirsizlik, virüsün oldukça bulaştırmacı olması ve tedavisindeki bilinmezliktir. Ayrıca pandemi süreci bireysel, örgütsel ve toplumsal olarak etkisi uzun sürebilecek belirsizlikler getirmiştir. Bu süreçte öğretmenler okul dışında online olarak görevlerini sürdürmek zorunda kalmışlardır. Covid-19 sürecinde yaşanan belirsizlikler ve Covid-19 korkusu öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarında değişime neden olabilir. Bu çalışmada Koronavirüs'ün öğretmenler üzerinde oluşturduğu korku ve bu korkunun örgütsel bağlılık ile arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Model

Bu araştırmada, Koronavirüs'ün öğretmenler üzerinde oluşturduğu korku ve bu korkunun örgütsel bağlılık ile arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlandığından, araştırma ilişkisel tarama modeline göre gerçekleştirilmiştir. İlişkisel modelde amaç değişkenler arasındaki ilişkiyi tanımlamak ve açıklamaktır (Brink ve Wood, 1998).

Çalışma grubu

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ile koronavirüs korkusu arasındaki ilişkiyi ölçmeyi amaçlayan araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 Eğitim Öğretim yılı içerisinde İstanbul ilinde, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada kolay ulaşılır örnekleme yöntemi uygulanmıştır. Araştırma için 403 öğretmene ulaşılmıştır. Öğretmenlerin %63.3'ü (252) kadın, %36.7'si (146) erkektir. Öğretmenlerin %77.6'sı (309) lisans mezunu, %22.4'ü (89) lisansüstü eğitim mezunudur. Öğretmelerin %17.1'i (68) 30 yaşın ve altında olup, %44.2'si (176) 11—20 yıl arası kıdeme sahip ve %38.7'si (154) ortaokul kademesinde görev yapmaktadır. Uygulanan ölçeklerde eksik ve boş olan ölçekler değerlendirmeye alınmamıştır.

Veri toplama araçları

Verilerin toplanmasında katılımcıların tanımlayıcı özelliklerini içeren sorular (yaş, cinsiyet, mezuniyet durumu, kıdem yılı, görev aldığı okul türü vb.), Örgütsel Bağlılık Ölçeği (BFKÖ) ve Koronavirüs Korkusu Ölçeği kullanılmıştır.

Örgütsel Bağlılık Ölçeği: Örgütsel Bağlılık Ölçeği Balay (2000) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin üç boyutu bulunmaktadır. “Uyum” boyutunda 8 madde, “Özdeşleşme” boyutunda 8 madde ve “İçselleştirme” boyutunda 11 madde olmak üzere ölçekte toplam 27 madde yer almaktadır. Ölçek beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Katılımcıların ölçekteki ifadelerle ne düzeyde katıldıkları istenmektedir. Ölçekteki en düşük puan 1, en yüksek puan 5'tir. Balay (2000) tarafından yapılan Cronbach's Alpha analiz sonucunda, ölçek geneli .82, uyum boyutunda .87, özdeşleşme boyutunda .87 ve içselleştirme boyutunda ise, .92 değerlerini bulunmuştur. Bu araştırmada ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.900 olarak hesaplanmıştır.

Koronavirüs (COVID-19) Korkusu Ölçeği (BAÖ): Ölçek, Ahorsu ve arkadaşları (2020) tarafından geliştirilmiş ve Bakıoğlu ve ark. (2020) tarafından Türkiye koşullarına uyarlanmıştır. Yedi maddelik tek boyutlu bir ölçektir. 5 puanlık Likert tipi bir derecelendirme sistemine sahiptir. Ölçeğin maddelerinden alınan toplam puan bireyin yaşadığı Koronavirüs (Covid-19) korkusu düzeyini göstermektedir. Ölçekten alınabilecek puanlar 7 ile 35 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan yüksek düzeyde Koronavirüs korkusu yaşamak anlamına gelmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.82'dir. Bu araştırmada ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.930 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin analizi

Çalışmadan elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için IBM SPSS Statistic programı kullanılmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine karar vermek için basıklık ve çarpıklık değerleri incelenerek değerlendirilmiştir.

Tablo 1. COVID-19 Korkusu ve Örgütsel Bağlılık Ölçeklerine Ait Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Değişkenler	N	M	sd	Çarpıklık	Basıklık
COVID Korkusu	398	3.257	1.023	-.307	-.663
Bağlılık Uyum	398	2.458	1.025	.664	-.355
Bağlılık Özdeşleşme	398	3.453	.825	-.099	-.754
Bağlılık İçselleştirme	398	3.644	.756	-.446	-.183
Örgütsel Bağlılık Toplam	398	3.236	.570	.804	.531

Tablo 1 incelendiğinde ölçeklerden toplanan verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olduğu görülmüş ve verilerin normal dağılım gösterdiğine karar verilmiş ve parametrik testler yapılmıştır. İki grup arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız grup t

testi yapılırken, ikiden fazla grup arası karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon analizi, bağımsız değişkenin (COVID-19), bağımlı değişkeni (örgütsel bağlılık) yordayıp yordamadığını belirlemek için regresyon analizi yapılmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin COVID-19 korkusu ve örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Öğretmenlerin COVID-19 Korkusu ve Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Gruplar	N	M	SD	t	df	p
COVID-19 korkusu	Kadın	252	3.28	.972	.784	396	.450
	Erkek	146	3.20	1.10			
Örgütsel Bağlılık Uyum	Kadın	252	2.33	.950	-3.196	396	.002
	Erkek	146	2.66	1.08			
Örgütsel Bağlılık Özdeşleşme	Kadın	252	3.45	.840	.178	396	.859
	Erkek	146	3.44	.803			
Örgütsel Bağlılık İçselleştirme	Kadın	252	3.65	.749	.369	396	.712
	Erkek	146	3.62	.768			
Örgütsel Bağlılık Toplam	Kadın	252	3.20	.541	-1.388	396	.181
	Erkek	146	3.28	.614			

Tablo 2’ye göre öğretmenlerin COVID-19 korkuları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Yine öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel bağlılık özdeşleşme ve içselleştirme düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Ancak öğretmenlerin örgütsel bağlılık alt boyutu olan örgütsel bağlılık uyum düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$). Erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılık uyum düzeyleri ($M=2.669$; $SD=1.082$), kadın öğretmenlerin uyum düzeylerinden ($M=2.336$; $SD=.950$) daha yüksektir.

Öğretmenlerin COVID-19 korkusu ve örgütsel bağlılık düzeylerinin eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Öğretmenlerin COVID-19 Korkusu ve Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Gruplar	N	M	SD	t	df	p
COVID-19 korkusu	Lisans	309	3.32	1.03	2.438	396	.015
	Lisansüstü	89	3.02	.969			
Örgütsel Bağlılık Uyum	Lisans	309	2.44	1.01	-.568	396	.570
	Lisansüstü	89	2.51	.990			
Örgütsel Bağlılık Özdeşleşme	Lisans	309	3.46	.811	.467	396	.641
	Lisansüstü	89	3.41	.879			
Örgütsel Bağlılık İçselleştirme	Lisans	309	3.68	.745	2.008	396	.045
	Lisansüstü	89	3.50	.779			
Örgütsel Bağlılık Toplam	Lisans	309	3.25	.580	.982	396	.327
	Lisansüstü	89	3.18	.533			

Tablo 3’e göre öğretmenlerin COVID-19 korkuları eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$). Lisans mezunu olan öğretmenlerin Covid-19 korkuları, lisansüstü mezun olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Başka bir ifadeyle lisans mezunu olan öğretmenler ($M=3.324$;

SD=1.030), lisansüstü öğretmenlere (M=3.025; SD=.969) göre COVID-19'dan daha fazla korku duymaktadır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile uyum ve özdeşleşme düzeyleri eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermezken ($p>.05$); örgütsel bağlılık içselleştirme düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$). Lisans mezunu olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık içselleştirme düzeyleri (M=3.685; SD=.745), lisansüstü mezun olan öğretmenlere (M=3.503; SD=.779) göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin COVID-19 korkusu ve örgütsel bağlılık düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Öğretmenlerin COVID-19 Korkusu ve Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması

	Kıdem	N	M	SD	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Fark
COVID Korkusu	A-10 yıl ve altı	117	3.16	.96	G. Arası	7.27	2	2.52	3.512	.031	C>A C>B
	B-11-20yıl arası	176	3.18	1.03	G. İçi	408.8	395	.22			
	C-21 yıl +	105	3.48	1.05	Toplam	416.1	397				
	Toplam	398	3.25	1.02							
Örg. Bağ. Uyum	A-10 yıl ve altı	117	2.47	1.05	G. Arası	.276	2	2.52	.134	.874	---
	B-11-20yıl arası	176	2.43	.99	G. İçi	406.7	395	.22			
	C-21 yıl +	105	2.49	.99	Toplam	406.9	397				
	Toplam	398	2.45	1.01							
Örg. Bağ. Özdeşleşme	A-10 yıl ve altı	117	3.37	.84	G. Arası	3.70	2	2.52	2.737	.066	---
	B-11-20yıl arası	176	3.40	.82	G. İçi	267.0	395	.22			
	C-21 yıl +	105	3.61	.78	Toplam	270.7	397				
	Toplam	398	3.45	.82							
Örg. Bağ. içselleştirm	A-10 yıl ve altı	117	3.59	.75	G. Arası	3.55	2	2.52	3.141	.044	C>A C>B
	B-11-20yıl arası	176	3.58	.77	G. İçi	223.3	395	.22			
	C-21 yıl +	105	3.80	.71	Toplam	226.9	397				
	Toplam	398	3.64	.75							
Örg. Bağ. Topl.	A-10 yıl ve altı	117	3.19	.58	G. Arası	2.10	2	2.52	3.275	.039	C>A C>B
	B-11-20yıl arası	176	3.19	.54	G. İçi	126.8	395	.22			
	C-21 yıl +	105	3.35	.57	Toplam	128.9	397				
	Toplam	398	3.23	.57							

Tablo 4'e göre öğretmenlerin COVID-19 korkuları kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$). 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin COVID-19 korku düzeyleri (M=3.48; SD=1.02), 10 yıl ve altı (M=3.16; SD=.96) ve 11-20 yıl arası (M=3.18; SD=1.03) kıdeme sahip olan öğretmenlerin korku düzeylerinden daha yüksektir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık uyum ve özdeşleşme düzeyleri öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermezken ($p>.05$); öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel bağlılık içselleştirme düzeyleri öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$). 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları (M=3.35; SD=.57) ile içselleştirme düzeyleri (M=3.80; SD=.71), 10 yıl ve altı kıdeme sahip olan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları (M=3.19; SD=.58) ile içselleştirme düzeylerinden (M=3.59; SD=.75) daha yüksektir. Yine 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları (M=3.35; SD=.57) ile içselleştirme düzeyleri (M=3.80; SD=.71), 11-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları (M=3.19; SD=.54) ile içselleştirme düzeylerinden (M=3.58; SD=.77) daha yüksektir.

Öğretmenlerin COVID-19 korkusu ve örgütsel bağlılık düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Öğretmenlerin COVID-19 Korkusu ve Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılması

	Yaş	N	M	sd	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Fark
COVID Korkusu	A-30 yaş ve altı	68	3.17	1.01	G. Arası	33.15	3	11.05			
	B-31-40 yaş arası	152	3.01	.97	G. İçi	382.9	394	.97			D>A
	C-41-50 yaş arası	125	3.30	1.00	Toplam	416.1	397		11.370	.000	D>B
	D-51 yaş ve üzeri	53	3.92	.93							D>C
	Toplam	398	3.25	1.02							
Örg. Bağ. Uyum	A-30 yaş ve altı	68	2.59	1.08	G. Arası	9.13	3	3.04			
	B-31-40 yaş arası	152	2.35	.95	G. İçi	397.8	394	1.01			D>B
	C-41-50 yaş arası	125	2.37	.96	Toplam	406.9	397		3.014	.030	D>C
	D-51 yaş ve üzeri	53	2.77	1.12							
	Toplam	398	2.45	1.01							
Örg. Bağ. Özdeşleşme	A-30 yaş ve altı	68	3.41	.85	G. Arası	5.84	3	1.94			
	B-31-40 yaş arası	152	3.35	.77	G. İçi	264.8	394	.67			
	C-41-50 yaş arası	125	3.47	.85	Toplam	270.7	397		2.895	.035	D>B
	D-51 yaş ve üzeri	53	3.73	.81							
	Toplam	398	3.45	.82							
Örg. Bağ. İçselleştirme	A-30 yaş ve altı	68	3.67	.72	G. Arası	3.49	3	1.16			
	B-31-40 yaş arası	152	3.54	.69	G. İçi	223.4	394	.56			
	C-41-50 yaş arası	125	3.66	.82	Toplam	226.9	397		2.053	.106	---
	D-51 yaş ve üzeri	53	3.83	.76							
	Toplam	398	3.64	.75							
Örgütsel Bağl. Topl.	A-30 yaş ve altı	68	3.27	.66	G. Arası	5.13	3	1.71			
	B-31-40 yaş arası	152	3.13	.49	G. İçi	123.8	394	.31			
	C-41-50 yaş arası	125	3.22	.52	Toplam	128.9	397		5.447	.001	D>B
	D-51 yaş ve üzeri	53	3.49	.67							D>C
	Toplam	398	3.23	.57							

Tablo 5'e göre öğretmenlerin COVID-19 korkuları yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < .05$). 51 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin Covid-19 korku düzeyleri, diğer yaş gurubundaki öğretmenlerin korku düzeylerinden daha yüksektir. Başka bir ifadeyle, 51 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin Covid-19 korku düzeyleri ($M=3.97$; $SD=.93$), 30 yaş ve altı ($M=3.17$; $SD=1.01$), 31-40 yaş ($M=3.01$; $SD=.97$) ve 41-50 yaş ($M=3.30$; $SD=1.00$) arası öğretmenlerin COVID-19 korku düzeylerinden daha fazladır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık içselleştirme düzeyleri yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermezken ($p < .05$); örgütsel bağlılıkları ile uyum ve özdeşleşme düzeyleri yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. 51 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık uyum düzeyleri ($M=2.778$; $SD=1.123$), 31-40 yaş ($M=2.356$; $SD=.955$) ve 41-50 yaş ($M=2.375$; $SD=.963$) arası öğretmenlerin uyum düzeylerinden daha yüksektir. 51 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık özdeşleşme düzeyleri ($M=3.735$; $SD=.813$), 31-40 yaş ($M=3.354$; $SD=.777$) arası öğretmenlerin özdeşleşme düzeylerinden daha yüksektir. Son olarak 51 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ($M=3.494$; $SD=.670$), 31-40 yaş ($M=3.137$; $SD=.491$) ve 41-50 yaş ($M=3.224$; $SD=.26$) arası öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinden daha yüksektir.

Öğretmenlerin COVID-19 korkusu ve örgütsel bağlılık düzeylerinin görev yaptıkları okul kademelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Öğretmenlerin COVID-19 Korkusu ve Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

	Okul Kademesi	N	M	sd	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Fark
COVID Korkusu	A-İlkokul	135	3.29	1.14	G. Arası	2.30	2	2.52	1.100	.334	---
	B-Ortaokul	154	3.16	.94	G. İçi	413.8	395	.22			
	C-Lise	109	3.34	.97	Toplam	416.1	397				
	Toplam	398	3.25	1.02							
Bağlılık Uyum	A-İlkokul	135	2.56	1.02	G. Arası	4.63	2	2.52	2.276	.104	---
	B-Ortaokul	154	2.32	.93	G. İçi	402.3	395	.22			
	C-Lise	109	2.51	1.08	Toplam	406.9	397				
	Toplam	398	2.45	1.01							
Bağlılık Özdeşleşme	A-İlkokul	135	3.49	.88	G. Arası	1.43	2	2.52	1.052	.350	---
	B-Ortaokul	154	3.37	.78	G. İçi	269.3	395	.22			
	C-Lise	109	3.51	.80	Toplam	270.7	397				
	Toplam	398	3.45	.82							
Bağlılık İçselleştirme	A-İlkokul	135	3.63	.82	G. Arası	.018	2	2.52	.016	.984	---
	B-Ortaokul	154	3.64	.68	G. İçi	226.8	395	.22			
	C-Lise	109	3.65	.77	Toplam	226.9	397				
	Toplam	398	3.64	.75							
Örgütsel Bağl. Topl.	A-İlkokul	135	3.27	.62	G. Arası	.990	2	2.52	1.528	.218	---
	B-Ortaokul	154	3.17	.49	G. İçi	127.9	395	.22			
	C-Lise	109	3.27	.59	Toplam	128.9	397				
	Toplam	398	3.23	.57							

Tablo 6'ya göre öğretmenlerin COVID-19 korku düzeyleri ile örgütsel bağlılık ve alt boyutları, öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademelerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Öğretmenlerin COVID-19 korkusu ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7: Öğretmenlerin COVID-19 Korkusu ile Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

		COVID Korkusu
Örgütsel Bağlılık Uyum	r	-.486**
	p	.000
	N	398
Örgütsel Bağlılık Özdeşleşme	r	-.163**
	p	.001
	N	398
Örgütsel Bağlılık İçselleştirme	r	-.126**
	p	.009
	N	398
Örgütsel Bağlılık Toplam	r	-.394**
	p	.000
	N	398

Tablo 7'ye göre öğretmenlerin COVID-19 korkuları ile örgütsel bağlılık uyum ($r=-.486$; $p<.01$), özdeşleşme ($r=-.163$; $p<.01$), içselleştirme ($r=-.126$; $p<.01$) ve örgütsel bağlılık ($r=-.394$; $p<.01$) düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu ilişkide örgütsel bağlılık ile uyum orta düzeyde iken; özdeşleşme ve içselleştirme düşük düzeydedir.

Öğretmenlerin COVID-19 korkularının, örgütsel bağlılıklarını yordayıp yordamadığına ilişkin yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8: Öğretmenlerin COVID-19 Korkularının Örgütsel Bağlılıklarını Yordayıp Yordamadığına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(β)	t	p
COVID-19	Örgütsel Bağlılık Uyum	3.778	.127		29.702	.000
		-.481	.043	-.486	-11.068	.000
R=-.486; R ² =.234; F=122.506; p<.001						
COVID-19	Örgütsel Bağlılık Özdeşleşme	3.815	.117		32.571	.000
		-.132	.040	-.163	-3.293	.001
R=-.163; R ² =.024; F=10.847; p<.001						
COVID-19	Örgütsel Bağlılık İçselleştirme	3.901	.108		36.184	.000
		-.093	.037	-.126	-2.535	.012
R=-.126; R ² =.013; F=6.427; p<.001						
COVID-19	Örgütsel Bağlılık Toplam	3.839	.075		50.980	.000
		-.220	.026	-.394	-8.536	.000
R=-.394; R ² =.153; F=72.861; p<.001						

Tablo 8'e göre öğretmenlerin COVID-19 korkuları, örgütsel bağlılık ($r^2=.155$; $p<.01$) ve uyum ($r^2=.236$; $p<.01$) düzeylerini anlamlı bir şekilde negatif yönde yordadığı; özdeşleştirme ($r^2=.027$; $p<.05$) ve içselleştirme ($r^2=.016$; $p<.05$) düzeyleri anlamlı yordasa da çok küçük düzeyde yordadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin COVID-19 korkuları, örgütsel bağlılıklarındaki toplam varyansın %15,5'ini ve örgütsel uyum düzeylerindeki toplam varyansın %23,6'sını açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin COVID-19 korkuları, örgütsel/okula bağlılıkları ve örgütsel bağlılık uyum düzeylerini olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlerin COVID-19 korkuları arttıkça, örgütsel/okula bağlılıkları ve örgütsel bağlılık uyum düzeyleri azalmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada; pandemi sürecinde etkilenen gruplardan biri olan öğretmenlerin COVID-19 korkusu ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin COVID-19 korkuları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Duman'ın (2020) üniversite öğrencilerinin COVID-19 korkusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük üzerine yapmış olduğu çalışmasında öğrencilerin COVID-19 korkusu puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığını belirtmiştir. Cao ve arkadaşları (2020) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmalarında pandeminin sebep olduğu stres ve negatif duygulanımlarda cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmediğini raporlamışlardır. Fakat Bakioğlu vd. (2020) yetişkin bireyler üzerinde yapmış olduğu araştırmada COVID-19 korkusunun kadınlarda anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bu farklılaşmanın erkek katılımcıların sayısındaki yetersizliğin sonuçları etkileyen bir sınırlılık olarak görülmesinden kaynaklanmaktadır.

Lisans mezunu olan öğretmenler, lisansüstü öğretmenlere göre COVID-19'dan daha fazla korku duymaktadır. Bu durum lisans mezunu öğretmenlerin yaş ortalamasının yüksek lisans düzeyindeki öğretmenlere göre daha yüksek olmasından kaynaklanabilir. Aynı şekilde kıdem yılı arttıkça öğretmenlerde COVID-19 korkusunun arttığı da görülmektedir. Bu sonuçların öğretmenlerin

yaş düzeyleri ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Çünkü çalışmamızda öğretmenlerin COVID-19 korkuları yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. 51 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin COVID-19 korku düzeyleri, diğer yaş gurubundaki öğretmenlerin korku düzeylerinden daha yüksektir. Başka bir ifadeyle, 51 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin Covid-19 korku düzeyleri, 50 yaş ve altındaki öğretmenlerin COVID-19 korku düzeylerinden daha fazladır. Bakioğlu vd. (2020) yetişkinler üzerinde yapmış olduğu çalışmada katılımcıların yaşları ile COVID-19 korkusu puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını, 18-76 yaş aralığındaki bireylerin hepsinde COVID-19 korkusunun aynı düzeyde olduğu görülmüştür. Literatür ile farklılaşan bu durumun öğretmenlerin kalabalık ve yüz yüze çalışma ortamına sahip olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel bağlılık özdeşleşme ve içselleştirme düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak, erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılık uyum düzeyleri, kadın öğretmenlerin uyum düzeylerinden daha yüksektir. Kılıç (2011) araştırmasında örgütsel bağlılığın alt boyutu olan özdeşleşme alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık bulmuştur. Bu farklılık detaylı incelendiğinde kadın öğretmenlerin özdeşleşme düzeylerinin erkek öğretmenlerin özdeşleşme düzeylerinden daha düşük bulmuştur. Buna karşın Aras (2012) yapmış olduğu çalışmada örgütsel bağlılık ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık bulamamıştır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık içselleştirme düzeyleri yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermezken; örgütsel bağlılıkları ile uyum ve özdeşleşme düzeyleri yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. 51 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık uyum düzeyleri, 31-40 yaş ve 41-50 yaş arası öğretmenlerin uyum düzeylerinden daha yüksektir. 51 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık özdeşleşme düzeyleri, 31-40 yaş arası öğretmenlerin özdeşleşme düzeylerinden daha yüksektir. Son olarak 51 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri, 31-40 yaş ve 41-50 yaş arası öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinden daha yüksektir. Güllü (2013) yapmış olduğu çalışmada yaş değişkeni ile örgütsel bağlılığın özdeşleşme alt boyutu arasında anlamlı farklılık bulmuştur. Bu farklılıkları incelediğimizde yaş arttıkça örgütsel bağlılık düzeyinin arttığını tespit etmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile uyum ve özdeşleşme düzeyleri eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermezken; lisans mezunu olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık içselleştirme düzeyleri, lisansüstü mezun olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Buna karşın Tulunay (2010) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin mezuniyet durumları ile örgütsel bağlılık ve tüm alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulamamıştır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık uyum ve özdeşleşme düzeyleri öğretmelerin kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile içselleştirme düzeyleri, 10 yıl ve altı kıdeme sahip olan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile içselleştirme düzeylerinden daha olumludur/yüksektir. Yine 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile içselleştirme düzeyleri, 11-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile içselleştirme düzeylerinden daha olumludur/yüksektir. Uygur (2010) araştırmasında ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığın içselleştirme ve özdeşleşme alt boyutlarında öğretmenlerin mesleki kıdemlerini arttıkça bu iki boyuta ilişkin algılarının da arttığını söylemiştir.

Covid-19'a dair bulaşma ve ölüm oranları bireylerin psikolojik olarak rahatsız olmasına ve korku yaşamalarına sebep olabilmektedir. Covid-19 nedeniyle meydana gelen korku, sosyal yaşamda diğer bireylere karşı ayrımcılık yapılmasına yol açabilmekte ve hastalığın etkilerini şiddetlendirebilmektedir (Ahorsu vd., 2020). Okullar da yüz yüze etkileşimin yüksek olduğu dolayısıyla bulaşın da yüksek olabileceği kurumlardandır. Virüsün bulaşma hızı, hastalığa yakalanma ve ölüm oranları öğretmenlerde Covid-19 korkusu yaratabilmektedir. Çalışmamızın sonuçlarına baktığımızda da öğretmenlerin Covid-19 korkusu yüksektir ve bu korku örgütsel bağlılıklarını da etkilemektedir.

Örgütsel bağlılığa baktığımızda bu bağlılığı etkileyen birçok faktör vardır. Bunlardan bazıları; yaş, cinsiyet, medeni durum gibi kişiye ait özelliklerin yanında örgütsel adalet, terfi imkanları, sosyal haklar, çalışma yeri arkadaşları, ödüller, iş güvenliği ve yabancılaşma gibi etmenler mesleğin getirdiği özelliklerdir (Mowday vd., 1982). Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin COVID-19 korkuları arttıkça, örgütsel/okula bağlılıkları ve örgütsel bağlılık uyum düzeyleri azalmakta olduğu görülmüştür. Bu süreçte örgütsel bağlılığın azalmasının sebebi iş yerinde iş güvenliğinin sağlanamaması görülebilir. Aynı zamanda okuldan uzak kalmak yabancılaşmaya neden olmuş olabilir. Bu sebeple de öğretmenlerin COVID-19 korkuları, örgütsel/okula bağlılıkları ve örgütsel bağlılık uyum düzeylerini olumsuz etkilemekte olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin Covid-19 korkusunu azaltabilmek ve örgütsel bağlılıklarını arttırmak için virüsün temas, bulaş, hastalık seyri konusunda eğitimler verilebilir. Ayrıca öğretmenlere uygulanacak olan aşılama programları var olan Covid-19 korkusunun azalmasına ve eğitimin yüz yüze olarak devam etmesine olanak sağlayabilir. Böylece Covid-19 korkusu azalan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa olan olumsuz etkilerinin de azalmasına yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Ahorsu, D.K., Lin, C-Y., Imani, V., Saffari, M., Griffiths, M. D., Pakpour, A. H. (2020). The Fear of COVID-19 Scale: Development and initial validation. *International Journal of Mental Health and Addiction*. doi: 10.1007/s11469-020-00270-8
- Allen, N. J. & Meyer, J. P. (1990). Theme asurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1-18.
- Aras, A. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin mobbing (yıldırma) yaşama düzeyleri, örgütsel bağlılık ve iş doyumları arasındaki ilişkiler* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Avcı, N. ve Küçükusta D. (2009). Konaklama işletmelerinde örgütsel öğrenme, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma eğilimi arasındaki ilişki. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 20(1), 33-44.
- Bakioğlu, F., Korkmaz, O., & Ercan, H. (2020). Fear of COVID-19 and positivity: mediating role of intolerance of uncertainty, depression, anxiety, and stress. *International Journal of Mental Health and Addiction* <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00331-y>
- Balay, R. (2000). *Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Balay, R. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Brink, P. J. & Wood, M. J. (1998). *Advanced design in nursing research*. Sage.
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., Zheng, J., 2020. The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 112934. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Colizzi, M., Bortoletto, R., Silvestri, M., Mondini, F., Puttini, E., Cainelli, C., Zoccante, L., (2020). *Medically unexplained symptoms in the times of Covid-19 pandemic: a casereport*. *Brain Behav. Immun.*, 100073. <https://doi.org/10.1016/j.bbih.2020.100073>.
- Duman, N. (2020). Üniversite Öğrencilerinde COVID-19 Korkusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük. *The Journal of Social Science*, 4, 8. DOI: 10.30520/tjsosci.748404
- Dumay, X., Galand, B. (2012). The multilevel impact of transformational leadership on teacher commitment: Cognitive and motivational pathways. *British Educational Research Journal*, 38(5), 703-729. doi:10.1080/01411926.2011.577889
- Eminoğlu Küçüktepe, S., & Erden, M. (2017). İlköğretim öğretmenlerinin mesleki etkililik algılarının incelenmesi. *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12/28, 245-258.
- Erdoğan, Ç. (2012). *İlköğretim okullarında güven kültürü ve önyargı ile ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Eren, E. (2015). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayın
- Firestone, W. A., Pennel, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489-525.
- Gül, H. (2002). Örgütsel bağlılık yaklaşımlarının mukayesesi ve değerlendirilmesi. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 2(1), 37-55.

- Gülle, M. (2013). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin okul ortamında maruz kaldıkları yıldırma algıları ve örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Güllüoğlu, Ö. (2011). *Örgütsel iletişim doyumu ve kurumsal bağlılık*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Gümüş, S. ve Sezgin, B.(2012). *Motivasyonun örgütsel bağlılığa ve performansa etkisi*. Konya: Hiperlink Yayınları.
- İç İşleri Bakanlığı (2020). 30 İl Büyükşehir ve Zonguldak'a giriş/çıkış kısıtlanması 15 gün uzatıldı. Available from <https://www.icisleri.gov.tr/30-buyuksehir-ve-zonguldak-giriscikislar-daha-once-belirlenen-usul-ve-esaslaragore-15-gun-uzatildi>.
- Kaya, K., Küçük, F. ve Arslan, B. (2017). *Eğitimcilerde tükenmişlik sendromu ve kurumsal bağlılık*. İstanbul: Kriter Yayıncılık.
- Kılıç, Ş. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki (Keçiören İlçesi Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Lai, T. T., Luen, W. K., Chai, L. T., Ling, L. W. (2014). School principal leadership styles and teacher organizational commitment among performing schools. *Journal of Global Business Management*, 10(2), 67.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.
- Mowday, Richard T., Porter, Lyman W., Steers, Richard M. (1982). *Employee organization linkages, the psychology of commitment, absenteeism and turnover*. Academic Press, Inc.: New York.
- Ornell, F., Schuch, J.B., Sordi, A.O., Kessler, F.H.P., 2020. Pandemic fear” and COVID-19: mental health burden and strategies. *Braz. J. Psychiatry*. <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2020-0008>.
- Starnes, B. J., Truhon, S. (2006). A primer on organizational commitment. *Human Development an Leadership Division*. <http://asqhdandl.org/index.html>.
- Tulunay, Ö. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ve örgütsel bağlılık ve örgütsel iletişim ile ilişkisi (Sivas İl Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Uygur, M. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin kültürel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., McIntyre, R.S., & Ho, C., (2020). A longitudinal study on the mental health of general population during the COVID-19 epidemic in China. *Brain. Behav. Immun.* <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.04.028>.